

**ELEMENTOS FUNDAMENTALES PARA REDISEÑAR UNA PROPUESTA
CURRICULAR ORIENTADA A LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA
PEDAGÓGICA EN EL GRADO DE TRANSICIÓN**

**SANDRA PABA GONZÁLEZ
YULMIS RODRÍGUEZ GUERRERO
MARÍA SCHOONEWOLFF CUENTAS**

**UNIVERSIDAD DEL NORTE
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BARRANQUILLA
2018**

**ELEMENTOS FUNDAMENTALES PARA REDISEÑAR UNA PROPUESTA
CURRICULAR ORIENTADA A LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA
PEDAGÓGICA EN EL GRADO DE TRANSICIÓN**

**SANDRA PABA GONZÁLEZ
YULMIS RODRÍGUEZ GUERRERO
MARÍA SCHOONEWOLFF CUENTAS**

**TRABAJO DE PROFUNDIZACIÓN PARA OPTAR EL GRADO DE MAGÍSTER EN
EDUCACIÓN**

DIRECTORA

ELVIA STELLA MORALES CÁRDENAS

**FUNDACIÓN UNIVERSIDAD DEL NORTE
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BARRANQUILLA
2018**

NOTA DE ACEPTACIÓN

FIRMA DEL PRESIDENTE DEL JURADO

FIRMA DEL JURADO

FIRMA DEL JURADO

BARRANQUILLA, 22 DE JUNIO DE 2018

DEDICATORIA

Mis agradecimientos a Dios, a mi núcleo familiar que Dios también me obsequió, a mi hermosa hija por su paciencia y espera, a mi esposo por enseñarme el propósito real de nuestras vidas, hoy soy Magíster En Educación con el objetivo de transformar vidas.

Sandra Herlinda Paba González

A Dios, a mi madre, mis hijos y mi esposo, por todo su apoyo en este proceso de formación, por comprender mis ausencias y estar conmigo siempre.

Yulmis Isabel Rodríguez Guerrero

Gracias a Dios y mis ángeles por este regalo, estudiar y recordarme que los milagros existen. Dedico de manera especial a mi mamá pues ella es el principal cimiento para la construcción de mi vida profesional, con su ejemplo me enseñó la hermosa profesión docente, gracias ma. Y a mi hermano en medio de la distancia por su apoyo constante.

María Eugenia Schoonewolff Cuentas

RECONOCIMIENTOS

Al Ministerio de Educación Nacional, y al Fondo de educación Inicial por brindarnos la oportunidad de cumplir nuestro sueño, ser Magíster en Educación.

A la Fundación Universidad Del Norte por brindarnos la oportunidad de desarrollar habilidades, competencias y capacidades, para nuestro crecimiento profesional y personal.

A las Hermanas del Divino Maestro, junto con toda su comunidad, que nos acogieron en la Institución para desarrollar nuestro proyecto de grado.

A nuestros profesores, y compañeros que hicieron parte de este camino de esfuerzo, conocimiento y transformación.

A nuestra asesora de tesis Magíster Elvia Estela Morales Cárdenas, por su paciencia y trabajo.

Al Doctor Jorge Mizzuno por entrelazar con su sabiduría cada párrafo del texto final.
A nuestros estudiantes, que son nuestros verdaderos maestros, aprendemos de ellos cada día.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	XIII
ELEMENTOS FUNDAMENTALES PARA REDISEÑAR UNA PROPUESTA CURRICULAR ORIENTADA A LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EL GRADO TRANSICIÓN.....	15
INTRODUCCIÓN	15
1. JUSTIFICACIÓN	18
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	22
2. OBJETIVOS	26
Objetivo General.....	26
Objetivos Específicos	26
3. MARCO REFERENCIAL.....	27
3.1. Marco teórico.....	27
3.1.1. Currículo	27
3.1.2 Antecedentes (Evolución Histórica).....	27
3.1.3 Concepciones del currículo.....	28
3.1.4. Elementos del currículo	35
3.1.5. Enfoques y teorías curriculares.	35
3.1.6 Estructuración del currículo en preescolar	37
3.2. Estructura curricular.....	38
3.2.1 Diseño curricular, planeación y desarrollo.....	38
3.2.2 Fundamentos del currículum.....	46
3.2.3 Fundamento Filosófico-Antropológico	46
3.2.4. Fundamento Epistemológico:.....	47
3.2.5. Fundamento Psicológico:	48
3.2.6. Fundamento Socio – Político:.....	49
3.2.7. Fundamento Pedagógico:	50
3.3 Fases o etapas del desarrollo curricular	50
3.3.1. Fundamentación de la carrera profesional:.....	51
3.3.2. Elaboración del perfil:	51
3.3.3. Organización y estructuración curricular:	52

3.3.4. Evaluación continua del Currículo:	52
3.3.5 Inclusión	52
3.4. Educación infantil	54
3.4.1 Concepto de educación infantil	54
3.4.2. Educación Infantil.	54
3.4.3 Primera infancia	56
3.4.4. Educación Preescolar.....	59
3.4.5. Transición.....	60
3.4.6. Objetivos específicos de la educación preescolar	61
3.4.7. Antecedentes de la educación preescolar.....	63
3.4.8. Educación Preescolar en Colombia.	66
3.5. Teorías del desarrollo.....	68
3.5.1. Teorías del Aprendizaje	72
3.5.2. Dimensiones y competencias	81
3.5.2.1 Dimensión Cognitiva:	82
3.5.2.2. Dimensión Comunicativa:	83
3.5.2.3. Dimensión Corporal:.....	84
3.5.2.4 Dimensión Estética:.....	85
3.5.2.5. Dimensión Socio Afectiva:	85
3.5.2.6. Dimensión ética.....	86
3.5.2.7. Dimensión Espiritual	86
3.5.3. Competencias:	87
3.5.4 Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA).	91
4. MARCO LEGAL	93
4.1. Principios Pedagógicos de la educación Preescolar.	98
5. METODOLOGÍA.....	102
5.1 Enfoque:	102
5.2 Diseño	103
5.3 Población.....	104
5.4. Técnicas e instrumentos para recolección de la información	105
5.4.1. Técnicas para la recolección dela información.....	105

5.4.1.2 Instrumentos para la recolección de la información	106
5.5. Procedimiento.	106
6. RESULTADOS	108
6.1. Encuesta aplicada a Directivos Docentes y Docentes.....	108
6.2. Encuesta dirigida a padres de familia	113
6.3. Triangulación intramétodos de los resultados obtenidos de las encuestas. 117	
6.4. Análisis triangulación intramétodo de las encuestas.....	121
6.5. Observación no participante	123
6.6. Análisis descriptivo de la observación no participante	127
6.7 Análisis documental	130
6.8 Análisis descriptivo	132
6.9. Análisis intermétodos de los instrumentos utilizados	135
6.10. Análisis descriptivo de la triangulación intermétodos.....	140
7. DIAGNÓSTICO DEL CURRÍCULO ACTUAL	141
EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA.....	141
7.1 Diagnóstico actual del currículo de transición.....	141
7.2. Diagnóstico y acciones sugeridas para el rediseño del currículo.....	144
7.2.1. Justificación legal del Grado de Transición.....	144
7.2.2. Dominio del marco teórico.....	145
7.2.3. Estructura curricular.	145
7.2.4. Metodología en los procesos didácticos.....	145
7.2.5. Descripción de la estructura y administración del diseño curricular. .	146
7.2.6. Viabilidad.....	146
7.2.7. Evaluación permanente del currículo	147
7.3. Estructura curricular para el Grado de Transición	147
7.3.1. Caracterización	148
7.3.1.1. Proceso de inicio	148
7.3.1.2. Implementación de proyecto lúdico pedagógico	153
7.3.1.3. Evaluación y seguimiento.	154
8. PLAN DE MEJORAMIENTO.....	156

CONCLUSIONES	159
RECOMENDACIONES	162
REFERENCIAS	163
Anexos	171

TABLA FIGURAS

Figura 1. Elementos del currículo. Tomado de Gimeno Sacristán (2007, p. 42)....	31
Figura 2 Etapas del desarrollo curricular. Adaptado de Díaz Barriga et al. (2008, p. 46).....	51
Figura 3 Estructura curricular, grado transición. Elaboración propia.....	147

TABLA DE GRÁFICOS

Grafico No. 1 Justificación del grado de transición. Docentes y directivos docentes. ...	109
Grafico No. 2 Marco teórico del proyecto curricular. Docentes y directivos docentes ..	110
Grafico No. 3 Estructura curricular. Docentes y directivos docentes.....	110
Grafico No. 4 Metodología en los procesos didácticos. Docentes y directivos docentes	111
Grafico No. 5 Descripción de la estructura y administración del diseño curricular .Docentes y directivos docentes.....	111
Grafico No. 6. Viabilidad. Docentes y directivos docentes	112
Grafico No. 7 Evaluación permanente del currículo. Docentes y directivos docentes	112
Grafico No. 8 Justificación del grado de transición. Padres de familia	113
Grafico No. 9 Marco teórico del proyecto curricular. Padres de familia	114
Grafico No. 10 Estructura curricular. Padres de familia.....	115
Grafico No. 11 Metodología en los procesos didácticos. Padres de familia.....	115
Grafico No. 12 Descripción de la estructura y administración del currículo. Padres de familia	116
Grafico No. 13 Viabilidad. Padres de familia	116
Grafico No. 14 Evaluación permanente del currículo Padres de familia.....	117

TABLA DE ANEXOS

Anexo 1 Encuesta Directivos Docentes y Docentes	171
ANEXO 2 Formato de observación de clases no participante.....	176
ANEXO 3 Encuesta para padres de familia.....	183
ANEXO 4 Guía de socialización	186

RESUMEN

Uno de los grandes esfuerzos de la educación colombiana ha sido la promoción de políticas dirigidas a la primera infancia, constituyéndose en una gran oportunidad para el desarrollo integral de los niños y las niñas. Es así que existen unos requerimientos dirigidos a las instituciones educativas desde el Proyecto Educativo Institucional, y el cumplimiento de un currículo que satisfaga las necesidades e intereses de los niños en edad preescolar. Sin embargo, la realidad es otra. Es lamentable observar que a menudo las propuestas de diseño curricular en las instituciones oficiales, poseen una estructura débil en requerimientos legales y didácticos coherente, para el nivel de preescolar, específicamente para el grado de transición, lo que impide iniciar un proceso de calidad por parte de las docentes, debido a que no cuentan con las orientaciones adecuadas para realizar de manera efectiva los procesos pedagógicos, de forma que influyan de manera significativa en el desarrollo de prácticas transformadoras.

El objetivo de la propuesta fue precisamente identificar los elementos fundamentales del rediseño curricular para la transformación de la práctica pedagógica en el nivel de transición, por medio de un proceso riguroso y sistemático donde se

utilizó una línea de investigación con un diseño cualitativo, enmarcado en un enfoque de investigación- acción.

Por otra parte, el análisis documental y la observación directa, instrumentos asociados con la investigación cualitativa, permitieron identificar unas categorías de rediseño curricular, tales como: la justificación del grado transición, dominio del marco teórico, estructura curricular, metodología en los procesos didácticos, descripción de la estructura y administración del diseño curricular, viabilidad y evaluación permanente del currículo. A partir de espacios de reflexión, participación y formación con la comunidad educativa, se mostraron características, condiciones y necesidades de la misma; por lo tanto, se creó una vía de consolidación de trabajo comunitario, reflejado en un plan de mejoramiento, incluyendo nuevas metas, objetivos y actividades para la revisión e implementación por parte de los directivos institucionales y la comunidad en general. De igual manera, se utilizaron instrumentos de recolección de datos de corte cuantitativo como fueron las encuestas aplicadas a los Directivos Docentes, a los Docentes y a los Padres de Familia.

PALABRAS CLAVES: Rediseño, currículo, prácticas transformadoras, calidad educativa, participación, comunidad, plan de mejoramiento.

ELEMENTOS FUNDAMENTALES PARA REDISEÑAR UNA PROPUESTA CURRICULAR ORIENTADA A LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EL GRADO TRANSICIÓN

INTRODUCCIÓN

La presente propuesta de innovación pedagógica está ubicada en el escenario de diseño curricular, considerando el currículo como la esencia misma de una Institución, es decir, no solo en términos de los contenidos programáticos y de organización, sino también como una creación social, cultural y pedagógica (Hernández y Sancho, 1993).

La trayectoria del currículo en las Instituciones educativas no solo se basa en mostrar una posible respuesta de lo que se quiere lograr en el ámbito educativo, sino que también ayuda a crear un ambiente libre, sencillo y, sobre todo, de apoyo para quienes lo llevan a cabo; por ello, es aplicable tanto para los docentes, como para los alumnos, debido a que es una guía que fundamenta una visión de las perspectivas a lograr y fortalece los pasos hacia lo que los docentes pretenden hacer y cómo hacerlo, responde preguntas como a quiénes enseñamos, qué enseñamos, cuándo enseñamos, qué evaluamos, cómo evaluamos y para qué evaluamos. (De Coreas y Montalvo, 2008).

Según el Ministerio de Educación Nacional (Ley 115 de 1.994, Capítulo 2, art. 76),

El currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local.

En este sentido, el currículo brinda las herramientas para comprender el contexto, las finalidades de la educación, las secuencias, las estrategias metodológicas y los procesos de evaluación en una Institución. Sin embargo, pensar en el desarrollo de un currículo supone una serie de elementos que va mucho más allá del diseño de planes de estudio, del seguimiento de políticas educativas o del cumplimiento de los temas que se deben brindar por un buen libro de texto. El currículo debe pensarse desde lo más sistémico con la participación de todos y debe consolidarse en la práctica y evaluarse de forma diagnóstica, formativa y sumativa (Vargas, 2017).

Partiendo de este concepto, la presente propuesta se enfoca en determinar los elementos esenciales para el rediseño de una propuesta curricular innovadora, dirigida al grado de transición, que, a su vez, permita una transformación de la práctica pedagógica, y como consecuencia, de los elementos necesarios para lograr una educación integral de calidad para los niños y las niñas del grado de transición. Para cumplir este objetivo, es necesario establecer las realidades de las instituciones donde no existe una propuesta coherente de diseño curricular, o en donde la que propone el Proyecto Educativo Institucional, no está de acuerdo con las características y necesidades de los niños y las niñas del grado de transición.

No obstante, la concreción de esta propuesta se desarrolla a partir del trabajo en conjunto, con todos los miembros de la comunidad educativa, basándose en las características propias del contexto y, de igual manera, en los elementos de orden didáctico que subyacen en la práctica pedagógica. Es así que se tiene en cuenta la etapa evolutiva y los ritmos y estilos de aprendizaje de los niños y las niñas en el grado de transición, que conducen a una organización dinámica, flexible y de regulación de espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos de los niños y las niñas, en línea con nuestros intereses académicos y profesionales.

En este informe, el primer capítulo se centrará en la justificación de la propuesta. En el capítulo dos, se planteará el problema identificado; en el capítulo tres se describirán los objetivos del trabajo. El capítulo cuatro desarrollará el Marco teórico que sirvió de guía para el trabajo realizado, con apartados referentes a Currículo, su estructura y fundamentación, y a la Primera Infancia. El capítulo cinco presenta el marco metodológico en el cual se desarrolló el diagnóstico y la elaboración de la propuesta. El capítulo seis muestra los resultados obtenidos en la etapa diagnóstica. El capítulo siete trata del análisis realizado a los resultados obtenidos. El capítulo ocho describe la caracterización de la institución. El capítulo nueve esboza el Plan de Mejoramiento sugerido. Los dos últimos capítulos presentan las conclusiones del trabajo y algunas

sugerencias. También se incluye una sección de anexos en los que se pueden encontrar las evidencias de los instrumentos utilizados en la etapa diagnóstica.

1. JUSTIFICACIÓN

El currículo del nivel de preescolar se concibe como un proyecto permanente de construcción e investigación pedagógica, que debe permitir continuidad y articulación con los procesos y las estrategias pedagógicas de la educación; la propuesta del rediseño curricular en el grado transición se hace relevante, porque se convierte en nuestro desafío personal y profesional, debido a la incidencia en la transformación de nuestra práctica pedagógica. Además, es una manera eficiente y eficaz de organizar y dar cuenta del por qué, para qué, con qué, cómo y cuándo se logran las metas didácticas en el servicio educativo formal del nivel, así como también la verificación de esas metas y bajo qué condiciones (Osorio y Herrera, 2013). De igual forma, se hace necesaria una articulación coherente con el modelo pedagógico institucional, el cual orienta y fundamenta la práctica pedagógica, los procesos de aprendizaje y de formación integral.

Por lo tanto, es pertinente, porque la reflexión del quehacer pedagógico vislumbra la necesidad de un rediseño curricular coherente, innovador, flexible que permita propiciar un ambiente enriquecido con elementos que garanticen una

educación integral para los niños y las niñas del grado de transición. Por ello, con base en las necesidades detectadas en nuestra práctica, se plantea planear y ejecutar una innovación en el diseño curricular para el grado de transición, con aportes significativos y transformadores.

Debido en que la actualidad casi siempre, una guía u orientación en esta temática es poca, se requiere una revisión de los lineamientos y las regulaciones para la educación preescolar desde la legislación colombiana; además, se hace relevante hacer alusión que en la actualidad es mínima la coherencia entre la práctica educativa que se está desarrollando en los niveles de transición y lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional, según los lineamientos curriculares y los DBA. Por tanto, se hace necesario el desarrollo de una propuesta innovadora que permita orientar la construcción de un rediseño curricular orientado a promover cambios significativos y de calidad entre sus educadores, teniendo en cuenta elementos centrales de carácter conceptual y práctico, que permitan comprender lo que implica un proceso didáctico en aras de dar respuesta a las necesidades de un contexto, sin olvidar lo planteado en el decreto 2247 (MEN, 1997) en su artículo 12, que reza:

El currículo del nivel preescolar se concibe como un proyecto permanente de construcción e investigación pedagógica, que integra los objetivos establecidos por el artículo 16 de la Ley 115 de 1994 y debe permitir continuidad y articulación con los procesos y las estrategias pedagógicas de la educación básica. Los procesos curriculares se desarrollan mediante la ejecución de proyectos lúdico

pedagógicos y actividades que tengan en cuenta la integración de las dimensiones del desarrollo humano: corporal, cognitiva, afectiva, comunicativa, ética, estética, actitudinal y valorativa; los ritmos de aprendizaje; las necesidades de aquellos menores con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, y las características étnicas, culturales, lingüísticas y ambientales de cada región y comunidad.(p.3)

Por consiguiente, la re conceptualización y reestructuración de las prácticas pedagógicas, desde el currículo, permitirían la construcción de ambientes enriquecedores que mejorarían exponencialmente los aprendizajes en los niños y las niñas del preescolar, específicamente del grado transición. Como lo plantea el artículo 11 del decreto 2247 que considera como principios de la educación preescolar la integridad, la participación y la lúdica, siendo estas fundamentales para el desarrollo armónico de todas las dimensiones del ser humano, es importante llevar a cabo actividades innovadoras que apunten al fomento de dichos principios desde la práctica educativa. En este sentido, el artículo 15 de la Ley General de Educación concibe la Educación preescolar como aquella ofrecida al niño/niña para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas. De esta manera, la propuesta de innovación planeada para llevar a cabo en la Maestría en Educación con énfasis en Educación Infantil, resulta la respuesta oportuna y eficaz para construir aportes significativos y de suma importancia a los procesos curriculares de nuestras instituciones.

Esta propuesta es pertinente en lo que compete a nuestro escenario con niños y niñas en edades que oscilan entre los 5 y 7 años, donde se debe propiciar una experiencia grata desde sus inicios en la escolarización, debido a que los niños y las niñas que ingresan al grado de transición traen consigo saberes previos, pre-saberes que han adquirido en sus relaciones consigo mismo, con las personas que le rodean, con los objetos, en sus vivencias y situaciones. Por ello, los procesos curriculares deben desarrollarse mediante la ejecución de proyectos lúdicos-pedagógicos y actividades que tengan en cuenta la integración de las dimensiones del desarrollo humano, corporal, cognitiva, afectiva, comunicativa, ética y estética, actitudinal y valorativa, así como también, involucrar ritmos de aprendizaje. De lo anterior se puede inferir que la elaboración de un rediseño curricular exclusivo para esta escenario y que pueda ser articulado con las experiencias académicas futuras en los niveles subsiguientes tendrá un gran impacto social, ya que se asumen los requerimientos del MEN para la formación integral de nuestros niños y niñas.

Rediseñar una propuesta curricular para el grado transición del nivel preescolar es plantear una formación como producto de una sociedad cambiante, situada y dirigida al niño como ser social, constituyendo retos de cómo prepararlo para la vida y cómo permitirle enfrentar los desafíos de su integralidad.

Se tienen en cuenta estos aspectos fundamentales en el momento de la planeación y la ejecución. Asimismo, al conocer la poca existencia del preescolar en el PEI de las Instituciones, se decide rediseñar una propuesta curricular que

permita una transformación de la práctica pedagógica y, en este caso, tener en cuenta los DBA para preescolar y el decreto 2247 de 1997, haciendo viable la creación y aplicación de esta propuesta innovadora, debido a que la institución oficial cuenta con directivos y docentes formados en calidad académica y profesional, sumado a esto se cuenta con una estructura física acorde a las necesidades de una comunidad educativa

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En Colombia se han emprendido procesos para que la primera infancia ocupe un lugar relevante en la agenda pública, lo cual ha derivado en la consolidación de una política pública, cuyo objetivo fundamental ha sido la promoción del desarrollo integral de los niños y las niñas menores de seis años; esta política se expresa en atenciones, ofertas de programas y proyectos que inciden en la generación de mejores condiciones para los niños y las niñas, en los primeros años de vida, y sus familias, constituyéndose en una gran oportunidad de desarrollo integral para los niños y niñas y de desarrollo sostenible para el país.

Asimismo, la educación exige unos requerimientos que hay que cumplir en la sociedad del nuevo siglo XXI, lo cual obliga a las Instituciones Educativas a implementar, dentro de su Proyecto Educativo Institucional (PEI), currículos que satisfagan e integren las necesidades e intereses de los niños y las niñas, en los que se tiene en cuenta las características propias del contexto. Es importante tener claro que realizar un rediseño del plan curricular del nivel Preescolar es una

manera coherente, eficiente, eficaz de organizar y dar cuenta del por qué, para qué, con qué, cuándo y cómo se logran las metas didácticas en el servicio educativo formal del nivel, así como también verificar el logro de esas metas y bajo qué condiciones. El proceso de construir el proyecto curricular guía al maestro en su práctica educativa en el aula y demás espacios institucionales y, en coherencia con el modelo pedagógico, se convierte en referentes para promover el desarrollo integral de los niños y las niñas en todas las dimensiones, tales como la cognitiva, comunicativa, corporal, ética, afectiva y demás.

Sin embargo, es lamentable observar las realidades de las instituciones educativas, las cuales mínimamente cuentan con una propuesta de diseño curricular coherente para el nivel de preescolar, específicamente para el grado de transición; o, si se cuenta con una propuesta en su PEI, esta es ajena a las características propias de los niños y las niñas en esta edad; siendo estos factores que impiden formarlos de manera consciente, pues al no contar con un marco de referencia, los docentes van como un barco a la deriva sin dirección, trayendo como consecuencia falencias en los procesos pedagógicos que se llevan a cabo y, por consiguiente, la baja calidad educativa. Por esto y otras situaciones que se describirán más adelante, se ve la necesidad de trabajar esta propuesta de rediseño curricular.

Por otro lado, las docentes de preescolar, al desconocer algunas orientaciones teórico prácticas respecto al proceso didáctico, optan, cada una de ellas de forma individual, por emplear su propio programa, manejando una imagen

errada de niño al considerarlo “como un recipiente vacío” al que se le debe enseñar todo porque “no sabe nada”, dirigiendo la enseñanza a la transmisión de conocimientos de manera vertical, enfatizando en la memorización, repetición y desaprovechando inconscientemente las oportunidades para desarrollar completamente las potencialidades de niño/niña que se presentan en esta primera etapa de formación.

Es relevante considerar la importancia de la normatividad y documentos que rigen la educación preescolar, ya que al desconocerlos y no tenerlos en cuenta en la práctica docente, se comete el error de trabajar por asignaturas o áreas a manera de los demás niveles del sistema escolar, olvidando que, en comparación con los niños mayores, los pequeños piensan y aprenden de una manera diferente y, por lo tanto, su educación debe ser diferente y única.

En la mayoría de las instituciones educativas, a menudo se presenta la no articulación entre la propuesta curricular del nivel preescolar y el PEI; es decir, no existe relación entre lo que se hace en la práctica y el modelo pedagógico propuesto. Normalmente, en la elaboración de estas propuestas desde el PEI, poco se tienen en cuenta las características culturales, lingüísticas y ambientales del contexto.

En la actualidad, existe poca coherencia entre la práctica educativa que se lleva a cabo en las aulas de transición con los lineamientos emanados por el Ministerio de Educación y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA); incluso,

algunas veces se mal interpretan los conceptos, como por ejemplo en el caso de las dimensiones, las que algunas docentes trabajan como áreas del conocimiento, o en el caso de los proyectos lúdicos que se manejan como si fueran un tema más de una secuencia didáctica, restándole importancia a estos dos elementos fundamentales para la práctica pedagógica.

No obstante, se sigue hablando de formación integral cuando en realidad se está lejos de lograr esta finalidad, lo cual significa que es preciso buscar nuevas formas y mecanismos de enseñanza, que logren despertar en niños y niñas el interés y motivación por conocer, desarrollarse, generar ideas, actitudes y comportamientos en ambientes de aprendizaje propicios y esto solo se logra en la medida que haya una transformación en la práctica pedagógica.

A partir de estas reflexiones, nos planteamos la siguiente pregunta problémica.

¿Cuáles son los elementos fundamentales para rediseñar una propuesta curricular orientada a la transformación de la práctica pedagógica en el grado de transición?

2. OBJETIVOS

Objetivo General

Identificar los elementos fundamentales para rediseñar una propuesta curricular orientada a la transformación de la práctica pedagógica en el grado de transición

Objetivos Específicos

- Establecer mecanismos de reflexión y valoración de la práctica pedagógica con la comunidad educativa, que permitan reconocer y mejorar las debilidades y potencializar fortalezas.
- Propiciar espacios de participación con todos los estamentos de la comunidad educativa para conocer inquietudes, sugerencias y dudas en aspectos relacionados con la propuesta de rediseño curricular.
- Conocer aspectos normativos de procesos curriculares en el nivel de preescolar para una adecuada organización y desarrollo pertinente de la actividad académica.
- Describir la experiencia investigativa de la propuesta de rediseño curricular, desde sus diferentes fases u objeto de estudio.

3. MARCO REFERENCIAL

3.1. Marco teórico

Este capítulo presenta los conceptos fundamentales que enmarcan la investigación, es decir, los conceptos de Currículo, Estructura Curricular y Educación Infantil.

3.1.1. Currículo

3.1.2 Antecedentes (Evolución Histórica). El concepto de currículo en la actualidad se encuentra muy difuso, debido a que los autores difieren al contemplar un concepto o definición estandarizada.

Ahora bien, el uso moderno de este concepto se remonta al año 1918 con la aparición de un libro llamado "*The Curriculum*", un sentido moderno, enfatizado en el aspecto de las experiencias de aprendizaje que implica la existencia de un currículo (Bobbitt, 1918).

Más tarde, en los Estados Unidos, se establecen fundamentos desde un punto de vista racional instrumental, enfocándose en la necesidad de establecer objetivos como punto inicial para la elaboración del currículo y, partiendo de allí,

proceder en etapas lógicamente consistentes para alcanzar esos objetivos propuestos (Tyler, 1987).

Actualmente, la noción de currículo implica mantener una intencionalidad para su elaboración, el desarrollo de una serie de procesos, y una organización y sistematización de las experiencias de aprendizaje vividas por los estudiantes (Taba, 1962).

3.1.3 Concepciones del currículo. Para permitirnos expresar un concepto de currículo, empecemos por conocer su origen. En primera instancia, la palabra currículo proviene del latín carrera, conteniendo en sí la idea de secuencia y continuidad. Era entendido en un espacio más restringido: se asociaba a lo que debía ser enseñado en las instituciones educativas y solo hacía referencia a los contenidos de las disciplinas y a los planes de estudio de las asignaturas.

Realizando una búsqueda sobre la concepción de currículo, encontramos autores que responden a su interrogante, siendo su base la teoría curricular que proponen. A continuación se mencionan estas teorías.

El currículo se define como aquellas normas no dichas, creencias y valores, que se encuentran implicadas en lo que se transmite a los estudiantes por medio de reglas que se van estructurando en la rutina y en las relaciones sociales en la escuela (Giroux, 1990)

Asimismo, es un equivalente a la cultura y sociedad, externas a las instituciones educativas, apoyándose en las necesidades de saber, de saber comunicar y expresarse en contraposición a la cerrazón y la ignorancia (Gimeno Sacristán, 1991).

Por otra parte, y según Magendzo y Donoso (1992), se refiere a aquellas consecuencias no académicas, pero educativamente significativas de la escolarización, que ocurren de manera sistemática, pero que no son implícitas en ningún nivel de racionalidad pública para la educación.

El currículo es, entonces, una guía del mapa institucional de la escuela, cuyo estudio exige el empleo de estrategias que ayuden a examinar el surgimiento y supervivencia de lo tradicional, y a comprender la imposibilidad de generalizar, institucionalizar y mantener lo innovador (Goodson, 2000).

De igual manera, Gimeno Sacristán (1994) define el currículum como el proyecto selectivo de cultura, cultural, social, política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar, y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal como se halla configurada.

A través de esta definición, el autor pretende analizar en toda su complejidad la cualidad del aprendizaje pedagógico escolar, en tanto este se nutre de los contenidos que componen el currículo, de los formatos que adopta el currículum y de las condiciones en las que se desenvuelve.

Este concepto de currículum sugiere la existencia de tres grandes grupos de problemas o elementos en interacción recíproca, que son los que concretan la realidad curricular como cultura de la institución educativa.

El aprendizaje de los alumnos en las instituciones educativas se organiza en función de un determinado proyecto cultural; el currículum es, ante todo, una selección de contenidos culturales peculiarmente organizados, que están codificados de forma singular. Los contenidos en sí y la forma o códigos de su organización, son parte integrante del proyecto.

Ese proyecto cultural se realiza dentro de unas determinadas condiciones políticas, administrativas e institucionales, que proporciona una serie de reglas que ordenan la experiencia que tanto alumnos como profesores tienen en ese proyecto. Las condiciones lo modelan y son fuente por sí mismas de un currículum paralelo u oculto. Por lo tanto, el currículum en la práctica no tiene valor, cambia en función de las condiciones reales en las que se desarrolla, en tanto se plasma en prácticas concretas de muy diverso tipo. (Gimeno Sacristán, 2007).

Detrás de todo currículum, existe una determinada concepción curricular que consiste en una orientación teórica que es la síntesis de una serie de posiciones filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas y de valores sociales.

El esquema siguiente (Fig. 1) sintetiza las tres vertientes fundamentales más inmediatas que configuran la realidad curricular.

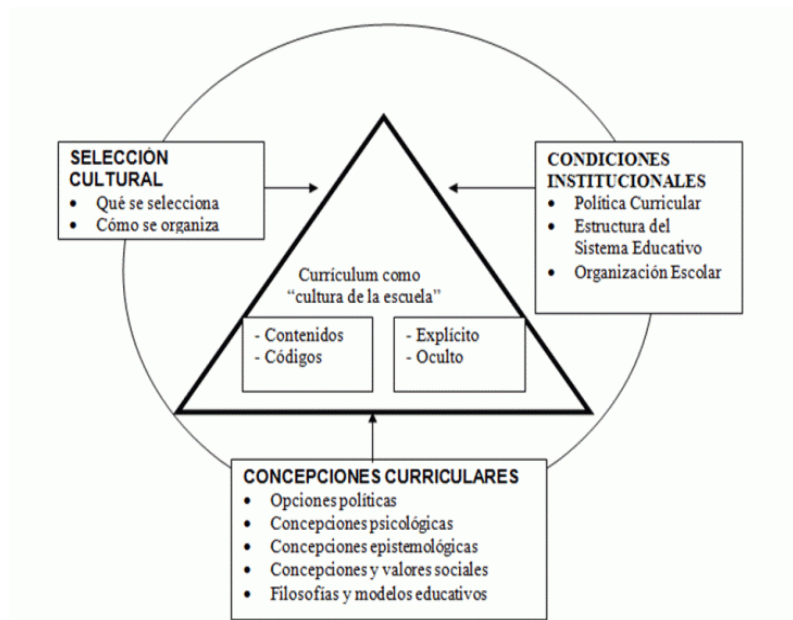


Figura 1. Elementos del currículo. Tomado de Gimeno Sacristán (2007, p. 42)

Existen muy variadas definiciones de currículum según el marco conceptual del cual se parta para definirlo. Por ello, Gimeno Sacristán (1994, p. 170) propone más bien algunos aspectos a tener presentes en cualquier conceptualización del currículum:

- Primero: el estudio del currículum debe servir para ofrecer una visión de la cultura que se da en las escuelas, en su dimensión oculta y manifiesta, teniendo en cuenta las condiciones en que se desarrolla.
- Segundo: se trata de un proyecto que sólo puede entenderse como un proceso históricamente condicionado, perteneciente a una sociedad,

seleccionado de acuerdo con las fuerzas dominantes en ella, pero no sólo con capacidad de reproducir, sino también de incidir en esa misma sociedad.

- Tercero: el currículum es un campo donde interaccionan ideas y prácticas recíprocamente.
- Cuarto: como proyecto cultural elaborado, condiciona la profesionalidad del docente y es preciso verlo como una pauta con diferente grado de flexibilidad, para que los profesores intervengan en él.

Gimeno Sacristán (1995) también propone cinco ámbitos o perspectivas desde las cuales puede analizarse el currículum:

- Analizando la función social que éste cumple en tanto que es el enlace entre la sociedad y la escuela
- Como Proyecto o plan educativo, compuesto de diferentes aspectos, experiencias, contenidos, etc.
- El currículum como la expresión formal y material de ese proyecto organizado en base a determinados contenidos, secuencias, orientaciones, etc.
- El currículum entendido como campo práctico, lo cual supone:
- Analizar los procesos instructivos y la realidad de la práctica

- Estudiarlo como territorio de intersección de prácticas diversas
- Vertebrar el discurso sobre la interacción entre la teoría y la práctica en educación
- Como actividad discursiva, académica e investigadora sobre todos estos temas

Así entonces, el currículum resulta un concepto esencial para comprender la práctica educativa institucionalizada y la función social de la escuela, Gimeno Sacristán (1995), supone la concreción de:

- Los fines sociales y culturales
- El proceso de socialización que se le asigna a la educación formal
- Ayuda al desarrollo del alumno
- Los estímulos y escenarios para lograr dicho desarrollo
- Un modelo educativo determinado

Por todo esto, el currículum resulta ser un tema controvertido e ideologizado. El currículum tiene que ver con la instrumentación concreta que hace de la institución educativa un determinado sistema social.

De esta forma, aparece una dimensión procesual del currículum: ver cómo las ideas, valores y supuestos que lo sustentan se van transformando en prácticas. Así, el currículum aparece como un proceso de construcción social que

se crea y pasa a ser experiencia real, a través de múltiples contextos que interactúan entre sí.

El proceso puede captarse por medio de las diferentes representaciones de las fases curriculares:

- *El Currículum prescrito y regulado*: es el compendio de contenidos ordenados en las disposiciones administrativas volcados en los documentos oficiales.
- *El Currículum diseñado*: lo constituyen los textos, guías didácticas y materiales diversos en los que se plasma el currículum.
- *El Currículum organizado*: conformado por las programaciones o planes que diseñan los centros educativos.
- *El Currículum en acción*: conjunto de experiencias de aprendizaje que vivencian los estudiantes, donde se produce una reelaboración de la cultura a transmitir por parte de los profesores, la cual cumple una función mediadora de lo que se enseña en las aulas.
- *El Currículum evaluado*: corresponde a lo que los profesores exigen en sus exámenes o comprobaciones, los niveles de exigencia que imponen y la valoración que hacen con base en los mismos. Estas dos últimas fases constituyen el contenido real de la práctica educativa,

porque es donde el saber y la cultura cobran sentido en la interacción y en el trabajo cotidiano. De acuerdo con lo planteado, Gimeno Sacristán (1995) afirma que esta perspectiva procesual sobre el currículum tiene relación con una visión sobre las relaciones escuela-sociedad en general.

3.1.4. Elementos del currículo. El currículo está conformado por elementos, descritos como un conjunto de componentes mínimos que integran cualquier currículo educativo. Estos elementos y su fundamento son definidos y clasificados según los diferentes enfoques pedagógicos. Sin embargo, se puede encontrar correspondencia entre los diversos autores en lo concerniente a su generalidad con respecto a objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

En las instituciones educativas, el aprendizaje debe estar definido en términos de lo que se espera de todos los estudiantes. De igual forma, se debe definir cómo se espera que los alumnos, a lo largo de su trayectoria escolar, desarrollen los elementos curriculares: plan de estudios, programas de estudio, mapas de progreso, niveles de logro, textos escolares, evaluaciones y líneas pedagógicas.

3.1.5. Enfoques y teorías curriculares. Los enfoques curriculares constituyen el énfasis teórico que se adopte para un sistema educativo, el cual permitirá caracterizar y organizar internamente los elementos del currículo. Esto implica que dicho enfoque es el que orienta los planeamientos curriculares que se

concretan en las acciones específicas del diseño curricular (Bolaños y Molina, 2007).

Estos enfoques curriculares son los que nos permiten responder a las preguntas de: ¿Cómo se selecciona los contenidos? ¿Cómo se evalúan los contenidos? ¿Cuál es el papel del profesor y del estudiante? ¿Cuáles son las responsabilidades de cada uno? Responder estos interrogantes permitirá saber cuál es la concepción que se le va a dar al aprendizaje, a la educación, a la cultura y, claro está, a la sociedad. De esta manera, nos brinda la oportunidad de escoger la orientación deseada y el énfasis requerido, para así poder alcanzar los objetivos propuestos mediante técnicas, hasta cierto punto, estandarizadas.

De igual forma, en los enfoques curriculares de Giraldo, Gómez y Cadavid (2012), encontramos teorías curriculares orientadas de acuerdo con su intencionalidad. Dentro de estas teorías encontramos:

- La teoría curricular técnica, donde el currículo es un plan de construcción en el que se explicitan los objetivos del aprendizaje y las estrategias de acción.
- La teoría curricular práctica, que centra su interés en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y no en el producto.
- La teoría curricular crítica, la cual se orienta en la construcción conjunta del conocimiento entre los participantes activos, por medio de su praxis.

3.1.6 Estructuración del currículo en preescolar. Para el nivel preescolar, específicamente en Colombia, existen lineamientos curriculares que expresan un encuentro concreto de dos perspectivas. La primera orienta al maestro desde su saber profesional, él es el intérprete de las necesidades del aprendiz, y de las necesidades sociales, culturales, regionales y nacionales. La segunda, se orienta hacia los aprendices, porque ellos son el eje fundamental de la práctica educativa (Osorio y Herrera, 2013).

Una revisión general de las teorías curriculares y de los lineamientos ministeriales sobre la educación en Colombia, nos permite inferir que las preguntas básicas se deben resolver desde la perspectiva del que enseña y los elementos del currículo a los que corresponde, y basándonos, asimismo, en que el infante es un ser capaz de pensar, que posee conocimientos previos y se encuentra dotado de potencialidades. Por ello, es necesario reflexionar y dar respuestas fundamentales, no solo al cuerpo teórico de una propuesta curricular sino también señalar los principios y procedimientos de la gestión educativa. Para su puesta en escena, los docentes colombianos somos orientados por el Ministerio de Educación Nacional de manera que los lineamientos deben ir dirigidos al cumplimiento de:

- Propósitos
- Caracterización del aprendiz
- Contenidos
- Secuenciación.
- Fundamentos, metodología, estrategias pedagógicas y didácticas.

- Recursos didácticos
- Evaluación.

Cabe anotar que debe existir una articulación con los proyectos educativos de las instituciones (PEI).

3.2. Estructura curricular

3.2.1 Diseño curricular, planeación y desarrollo

El diseño curricular se identifica con el concepto de planeación o con el de currículo en su totalidad (Arnaz, 1993). Según otros autores, el término implica o bien los documentos que prescriben la concepción curricular o una de las etapas del proceso curricular en sí. Se puede entender también como un elemento del currículo que devela la metodología, acciones y resultados de diagnosticar, estructurar y organizar las propuestas curriculares. Lleva consigo una concepción educativa que, al ponerse en práctica, intenta resolver problemas y satisfacer necesidades, permitiendo, con su evaluación, el mejoramiento continuo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

De manera particular, el diseño curricular es el resultado del trabajo que da respuesta a las exigencias sociales en la formación de profesionales, constituyendo un proyecto educativo, que sirve de guía y condiciona el desarrollo del proceso. El diseño curricular se elabora a partir de las bases mediante una

teoría curricular, es el puente entre la teoría curricular y la práctica (Lazo y Castaño, 2001).

De igual manera, Ferrer y González (2011) consideran que el diseño del currículo es metodología puesto que su “contenido explica cómo elaborar la concepción curricular, es acción en la medida que constituye proceso de elaboración, y es resultado porque de dicho proceso quedan plasmados, en documentos curriculares, la concepción y forma de ponerla en práctica” (p. 12).

Es importante mencionar que las tareas del diseño no están bien delimitadas; sin embargo, en la mayoría de los modelos, especialmente de los últimos 30 años, se aprecia la necesidad de un momento de diagnóstico de necesidades y de elaboración, donde lo que más se refleja es la determinación del perfil del egresado y la conformación del plan de estudio.

Una de las concepciones más completas sobre fases y tareas del currículum es la de Rita M. Álvarez de Zayas (1997), ya que precisa las tareas para la dimensión de diseño; hace una integración de fases que orienta con más claridad el contenido de las tareas y el resultado que debe quedar de las mismas; se precisa más la denominación de las tareas; el contenido de las tareas se refleja en unos términos que permite ser aplicado a cualquier nivel de enseñanza y de concreción del diseño curricular. Estas tareas son:

- **Diagnóstico de problemas y necesidades.**

En esta etapa, se exploran los sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje en términos de cualidades, motivaciones, desarrollo intelectual, necesidades, intereses, etc. En general, se examina la sociedad en sus aspectos culturales, sociopolíticos, económicos e ideológicos, en su dimensión tanto social general como comunitaria, especialmente, la institución en la que se insertará el egresado (requisitos, características, perspectivas de progreso, etc.). También se incluye la exploración del recurso humano para abordar el proceso curricular. Todos estos elementos conforman la base sobre la cual se diseñará el currículo.

Asimismo, se deben tener en cuenta aspectos como nivel de desarrollo de la ciencia y sus tendencias, metodologías de enseñanza, entre otros. Igualmente, se debe hacer un análisis del currículo existente para develar entre otros, la historia, contenidos, efectividad en la formación de los alumnos, estructura. En este proceso indagativo se usan tanto fuentes documentales como personales.

Esta exploración ofrece una visión clara de la situación real sobre la cual se debe diseñar y al mismo tiempo, se constituye en la base para determinar los problemas y necesidades de la institución, como por ejemplo, lo que tiene que ver con lo que se aprende y lo que se necesita; lo que se enseña y lo que se aprende; lo que se logra y la relación con la realidad.

➤ **Modelación del Currículum**

Esta consiste en precisar la conceptualización del modelo, es decir, asumir posiciones con respecto a los diversos referentes teóricos, en relación con los

resultados del diagnóstico. Para ello, se deben explicitar las concepciones de sociedad, ser humano, educación, docente, estudiante, entre otras, y caracterizar el tipo de currículo y el enfoque curricular escogido. Un punto clave en esta etapa es determinar el perfil de salida que se expresa en objetivos terminales cualquiera que sea el nivel que se diseñe. Este perfil de salida se determina teniendo en cuenta bases socio-económicas, políticas, ideológicas, culturales, en relación con la realidad social y comunitaria; necesidades sociales; políticas de organismos e instituciones; identificación de lo que se espera del egresado, campos de actuación, cualidades, habilidades y conocimientos necesarios para su actuación y desarrollo prospectivo. Todos estos elementos deben quedar explícitos, en forma de objetivos, en cualquiera de los niveles diseñados.

Otro aspecto importante de la modelación es la determinación de los contenidos que permitirán alcanzar las metas que se desean. Esto implica la selección de los conocimientos, habilidades y destrezas necesarios para lograr el perfil deseado de estudiante. Se expresan en las asignaturas, proyectos, módulos, según sea el criterio de organización asumido, el tipo de currículo adoptado y el nivel de escolarización que se diseña.

Asimismo, es necesario idear la metodología que se utilizará en el desarrollo curricular, la cual debe responder al nivel de concreción del diseño elaborado. En la tarea de modelación se pueden distinguir tres momentos fundamentales:

- Conceptualización del modelo.
- Identificación del perfil del egresado o los objetivos terminales.

- Determinación de los contenidos y la metodología.

➤ **Estructuración curricular.**

Consiste en la secuenciación y estructuración de los componentes del proyecto curricular, determinando el orden de desarrollo, jerarquización de los componentes, tiempo necesario, relaciones de secuencia. Todo esto se debe expresar en un mapa curricular que muestre todas estas relaciones.

La secuencia es un aspecto general, bastante desconocido y descuidado por parte de los docentes. Por lo general, dedicamos un tiempo muy corto y poco reflexivo a su elaboración. Se piensa que la pregunta sobre cuándo enseñar esto o aquello viene supuestamente resuelta por el currículo oficial y se mantiene una secuencia presentada a nivel estatal.

El problema no solo consiste en la poca reflexión en torno a la secuencia que realizamos, sino a la ilusión generada de que no es posible secuenciar de otra manera. Así actúa la tradición, haciéndonos creer que las maneras que tenemos de hacer las cosas, son las maneras naturales y únicas posibles. En este sentido, debemos tener en cuenta que existen diferentes maneras de organizar, articular y secuenciar los contenidos.

Optar por una tarea de secuenciación no es una tarea fácil, ya que cada una de las secuencias, presupone teorías distintas de aprendizaje y, en algunos casos, contradictorias.

Otras maneras de secuenciar no provienen precisamente de teorías del aprendizaje, pero sí de matices y lineamientos, atribuibles a las concepciones pedagógicas. Hay que tener en cuenta, como señaló Chevallard (1998), en su clásica obra sobre la transposición didáctica, que el tipo de contenido incide en la manera de secuenciar, dado que no es lo mismo concatenar y organizar contenidos de tipo científico que hacerlo con contenidos de naturaleza artística, ética, valorativa o deportiva, y no es lo mismo secuenciar contenidos desde una perspectiva científica que hacerlo desde una perspectiva pedagógica, de allí la pertinencia del concepto de transposición didáctica.

Hoy en día, no solo hay que repensar las secuencias y didácticas, sino que hay que repensar los propios contenidos antes de ser enseñados. La enseñanza orientada cognitivamente utiliza por lo general una estructura conceptual, en tanto que los llamados contenidos procedimentales deberán utilizar estructuras de orden y secuencia mucho más precisas, al tiempo que un contenido ligado con principios utiliza una estructura esencialmente teórica para su organización (Coll, 1987, 1996, 1997).

➤ **Organización para la puesta en práctica**

En el proceso educativo formal intervienen los estudiantes, el maestro y el conocer, actuando en un contexto histórico, social y cultural determinado. La relación que se establece y el papel asignado a cada uno de ellos determinan las estrategias metodológicas o didácticas a desarrollar.

La relación y el papel cumplidos por estos elementos señalados anteriormente, no son ajenos a la postura asumida ante el individuo y la sociedad ni ante los temas seleccionados o a su estructura y organización. La reflexión metodológica está enmarcada en los parámetros de la reflexión curricular, dado que las estrategias metodológicas no son autónomas ni de las finalidades, ni de los contenidos, ni de la secuenciación curricular, tal como sustentó Coll (1987).

Esta tarea consiste en prever todas las medidas para garantizar la puesta en práctica del proyecto curricular. En ella es esencial la preparación del personal pedagógico, que se realiza tanto individual como colectivamente. Es un trabajo que exige un alto nivel de coordinación de los integrantes del proyecto. El centro del mismo es el estudiante, puesto que se deben tener en cuenta sus limitaciones, avances, motivaciones, etc., de manera que se diseñe un currículo acorde con sus necesidades.

➤ **Diseño de la evaluación curricular**

Para hablar de evaluación, podríamos decir que se aplica a un proceso en el que se realiza un juicio de valor. En educación, el término evaluación se utiliza en

referencia a actividades asociadas a los currículos, programas, métodos de enseñanza y factores organizacionales. La evaluación del currículo tiene como objetivo examinar el impacto de su implementación sobre el logro de los estudiantes, en este caso el aprendizaje, para que el currículo oficial pueda ser revisado toda vez que sea necesario y para analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.

Para la evaluación del currículo se establecen las fortalezas y debilidades específicas de un currículo y su implementación; información esencial para los cambios estratégicos y las decisiones políticas; los aportes que se necesitan para una enseñanza y aprendizaje mejorados; y los indicadores para el monitoreo.

La evaluación del currículo puede ser un proceso y una actividad interna, llevada a cabo por las diferentes unidades de un sistema educativo, para sus respectivos fines. Estas unidades pueden incluir ministerios de educación nacionales, autoridades educativas regionales, sistemas de supervisión y comunidades.

También puede ser un proceso de revisión externo o encargado. Estos procesos pueden ser llevados a cabo de manera regular por comisiones especiales o equipos de tarea sobre currículos, o pueden ser estudios basados en investigaciones sobre el estado y la eficacia de los diferentes aspectos del currículo y su implementación. Estos procesos pueden examinar, por ejemplo, la

eficacia del contenido del currículo, las pedagogías y los enfoques institucionales existentes, la capacitación docente, los libros de texto y material institucional.

Otro de los modelos relevantes es el de Gimeno Sacristán (1995) según el cual, el currículum es una opción cultural, el proyecto que quiere convertirse en la cultura – contenido del sistema educativo, para un nivel escolar o para un centro educativo en concreto. El análisis de ese proyecto, el de su representatividad, el descubrir los valores que lo orientan y las opciones implícitas en el mismo, el esclarecer el marco en que se desarrolla, condicionado por múltiples tipos de prácticas exigen un análisis crítico que no siempre se lleva a cabo.

3.2.2 Fundamentos del currículum

3.2.3 Fundamento Filosófico-Antropológico: Todo sistema filosófico se presenta como una cosmovisión, explicación unitaria y racional del mundo. En ella, se contempla al individuo intentado responder sus grandes interrogantes, Ortiz Vega, (s. f.) menciona algunos tales como: ¿Qué debe la persona lograr ser?, ¿Qué puede lograr ser?, ¿Qué debemos enfatizar?, Es, desde este fundamento filosófico, desde el cual el currículum extrae los principios racionales que justifican el proceso educativo.

En cuanto a lo antropológico, todo hombre despliega sus posibilidades en un medio socio-cultural concreto y determinado. Cada cultura determina unos ciertos modos o tipos de educación que le ayudan a integrar a los individuos. Los valores

están organizados y jerarquizados de modo distinto en cada forma cultural, creando modelos o representaciones del mundo diferentes, según sean las características de las diferentes culturas y subculturas en las que el hombre está inmerso. Según Viola Soto Guzmán (1976) Cada conjunto de modelos –empírico o científico- tiene su propia simbología y significado, que es básico conocer para orientar el proceso de la comunicación humana, en función de la cual se explica la formación del hombre.

Entender que cada persona no sólo es diferente a los demás por herencia, sino por las experiencias culturales adquiridas en el medio, es introducirse a ampliar las posibilidades de la comunicación, que es la clave de la adquisición de los modelos simbólicos o representaciones, cuyo estudio es el objeto de la disciplina científica de la Educación.

3.2.4. Fundamento Epistemológico: El término epistemología (del griego Episteme: conocimiento y logia: ciencia o doctrina) significa doctrina de los fundamentos y métodos del conocimiento científico. El fundamento epistemológico, por tanto, establece relación con la concepción del conocimiento, de la ciencia y de las disciplinas científicas. Algunos de sus interrogantes fundamentales se plantean en términos tales como ¿Es posible conocer? ¿Cómo se explica el conocimiento humano? Las formas de conocimiento no son colecciones de datos, sino la manera compleja de comprender la experiencia que el Hombre ha adquirido y logrado, y ellas se logran a través del aprendizaje.

En la organización del currículum escolar, la respuesta que se dé a las preguntas sobre el conocimiento, su origen, su obtención y su validación resulta fundamental. Si se considera que el conocimiento es un logro absoluto y selectivo de la humanidad, o al menos muy especializado y sólo modificable por quienes lo dominan, y se considera también que el conocimiento se valida exclusivamente en el marco del trabajo científico, se tenderá a organizar los contenidos a partir de las disciplinas. En la práctica, se enfatizan las asignaturas por sobre cualquier otro esquema organizador. En contraste, si se considera que el conocimiento es una construcción humana en continua revisión y que su validación se obtiene a partir de su capacidad para satisfacer objetivos humanos, se propiciará, más bien, organizaciones en las que la actividad del alumno y del profesor tendrán mayor importancia que la división del conocimiento en asignaturas (Oteiza y Montero, 1994).

3.2.5. Fundamento Psicológico: La psicología, como ciencia que estudia el comportamiento humano, tiene influencia indiscutible en la educación, convirtiéndose en fundamento esencial de la acción pedagógica. Así entonces, el fundamento psicológico del currículum permite dar pistas acerca del desarrollo humano y los factores que intervienen en él; las características de desarrollo de cada etapa evolutiva; el aprendizaje y sus leyes; en qué consiste el proceso de enseñar, entre otros.

Hernández y Sancho (1993) Explican que uno de los temas fundamentales que plantea la psicología con relación al proceso educativo es la explicación y

control del proceso de aprendizaje, cuyo estudio ha supuesto la elaboración de diferentes teorías sobre el aprender, las cuales, dentro del aprendizaje formal, constituyen un conjunto de propuestas que han tratado de explicar cómo el sujeto que aprende puede captar, comprender, hacer significativo o asimilar mejor lo que se le trata de enseñar.

Según Hernández y Sancho (1993), La visión histórica del aprendizaje como preocupación de la psicología viene marcada en primer lugar por su orientación biológica. Aprender es una cualidad evolutiva vinculada al desarrollo de los individuos, y derivada de su necesidad de adaptación al medio (físico y cultural). Ningún otro ser vivo depende tanto del aprendizaje y del grupo para poder desarrollar su potencial evolutivo. A su vez, el grupo (clan, comunidad, sociedad) necesita garantizar su supervivencia a través de la perpetuación y ampliación de sus construcciones culturales y científicas y sus desarrollos técnicos. De esta forma, fomentar y controlar el aprendizaje y facilitar la enseñanza son elementos inseparables de un mismo fenómeno.

3.2.6. Fundamento Socio – Político: El currículum es un reflejo de lo que la sociedad desea para sus miembros.

Las decisiones curriculares son tomadas por actores sociales concretos, que operan en ámbitos sociales determinados. Muchas de esas decisiones pasan por diferentes niveles, donde son objeto de reformulaciones. No es fácil discernir en qué nivel es necesario tomar la decisión que determina el currículo, ni tampoco es

fácil avanzar construyendo consensos que superen las contingencias. Estas preocupaciones fijan desde ya una condición que deberían cumplir las decisiones curriculares a futuro: facilitar una dinámica de renovación – actualización sobre una base técnica y consensuada, con garantías de calidad y justicia (Oteiza y Montero, 1994).

La institución escolar es un subsistema de la sociedad a la que pertenece, la cual está integrada por muchas instituciones que, a su vez, se integran en la estructura del sistema social. Mediante el proceso de socialización, el individuo aprende un conjunto de roles y funciones sociales.

3.2.7. Fundamento Pedagógico: Establece relación con la teoría y práctica educativa que definen lo sustancial del quehacer pedagógico, según el nivel de enseñanza (preescolar, básico, medio, superior) del cual se trate. El fundamento pedagógico se encarna en una serie de objetivos generales, conceptos básicos, como también en un conjunto de principios que serán los referentes obligados del proceso educativo.

3.3. Fases o etapas del desarrollo curricular

Uno de los modelos actuales que presentan una estructuración coherente del desarrollo curricular es el expuesto por Díaz Barriga et al. (2008) el cual está conformado por cuatro etapas, que inicia desde una fundamentación de la carrera profesional hasta la evaluación continua del currículo, tal como lo muestra la figura



Figura. 2 Etapas del desarrollo curricular. Adaptado de Díaz Barriga et al. (2008, p. 46)

3.3.1. Fundamentación de la carrera profesional: La primera etapa consiste en la fundamentación de la carrera profesional, la que debe establecer las necesidades del ámbito en el que elaborará el profesional a corto y largo plazo, donde se dará una investigación de las necesidades que serán abordadas por el profesional. Es importante situar la carrera en una realidad y en un contexto social. Se debe dar una justificación de la perspectiva a seguir, con viabilidad para abarcar las necesidades.

3.3.2. Elaboración del perfil: La segunda etapa es la elaboración del perfil profesional. En esta fase, se deben contemplar las habilidades y conocimientos que poseerá el profesional al egresar de la carrera. Es decir, para poder llevar a cabo la realización del perfil, es necesario hacer una investigación de los conocimientos, técnicas y procedimientos de la disciplina, aplicables a la solución

de problemas, así como analizar las tareas potenciales del profesional y determinar la población donde podrá laborar.

3.3.3. Organización y estructuración curricular: La tercera etapa es la organización y estructuración curricular. En ella, se determinan los conocimientos y habilidades requeridas para alcanzar los objetivos especificados en el perfil profesional. También se determinan y organizan las áreas, tópicos y contenidos que contemplen los conocimientos y habilidades. Asimismo, se elige y elabora un plan curricular y, finalmente, se elaboran los programas de estudio de cada curso del plan curricular.

3.3.4. Evaluación continua del Currículo: La cuarta fase es la evaluación continua del currículo. En esta etapa existe una evaluación interna y una externa, para que se pueda dar una reestructuración curricular, porque el plan curricular no se considera estático, ya que está basado en necesidades que pueden cambiar y en avances disciplinarios, lo que hace necesario actualizar el currículo según las necesidades que se presenten.

3.3.5 Inclusión. Para este apartado, especificamos que la inclusión es el proceso mediante el cual los niños y jóvenes con necesidades especiales, NEEP, tienen la oportunidad de incorporarse al sistema educativo, en condiciones de igualdad y condiciones de oportunidad como el resto de la población, respetando su individualidad.

Desde las políticas educativas de la UNESCO sobre la inclusión y la diversidad (2005) y en cumplimiento de tratados internacionales que propenden garantizar la educación de los niños, jóvenes y adolescentes con condiciones NEEP, enfatiza en que:

- ✓ La educación debe conseguir que todos los alumnos obtengan un aprendizaje intercultural.
- ✓ La educación debe promover el aprendizaje cooperativo y de enriquecimiento mutuo.
- ✓ Los docentes debemos conocer las implicaciones de la diversidad y responder a ellas mediante proyectos innovadores.
- ✓ Se deben realizar diseños y utilizar metodologías y/o técnicas de enseñanza que puedan ser aplicables a las familias e instituciones educativas.
- ✓ Se debe realizar una optimización de los aprendizajes individuales, junto con logros colectivos en los contextos que pueden ser culturalmente plurales.
- ✓ Se debe reducir la inclusión dentro y fuera del sistema informativo.

La UNESCO colabora con los gobiernos y sus asociados en la lucha contra la exclusión y las desigualdades en el ámbito educativo. En lo referente a los grupos marginados y vulnerables, la UNESCO presta atención particular a los niños con discapacidad por ser desproporcionadamente mayoritarios entre la población infantil no escolarizada. Los pueblos indígenas siguen siendo excluidos

de la enseñanza, pero también se ven confrontados a la exclusión dentro del sistema educativo.

3.4. Educación infantil

3.4.1 Concepto de educación infantil, primera infancia, educación preescolar y transición. Es necesario realizar una revisión de los diferentes términos involucrados en el proceso de la construcción teórica del presente trabajo, dándole importancia a las conceptualizaciones relacionadas con la pedagogía infantil. Para una mayor claridad y fundamentación se ha organizado de acuerdo con las etapas en las que se ha dividido la pedagogía infantil, a saber: educación infantil, primera infancia, educación preescolar, transición. Además se detallarán los objetivos de la educación preescolar.

3.4.2. Educación Infantil. Se podría decir que la educación infantil es un tema que había sido poco considerado, que estuvo relegado a un segundo plano. Como muestra de ello, observamos los diferentes nombres que adoptaban los centros infantiles en variadas épocas: casas- cuna, asilos, guarderías, jardines de infancia, preescolares, etc., todos ellos en función de la concepción pedagógica predominante de la época. Calvo (1994), afirma que hoy en día, este término ha ido evolucionando de un concepto de escuela infantil cuya función era meramente asistencial o instructiva, a otro nivel de etapa educativa, lo que le impregna su propia identidad y función formativa específica.

En la medida en que el énfasis en la educación temprana continúa, el reto para los líderes educativos en todo el mundo es lograr que los servicios hacia los infantes se extiendan cada vez más, ya que la educación antes de los seis años actualmente se ha convertido en una situación común ya sea pública o privada (Gardner, 2003).

Igualmente, Gardner (2003) afirma que este interés en la educación de la niñez plantea el problema de cómo aprenden y cómo educarlos. En este término, la educación infantil se mira hoy en día desde múltiples facetas que tienen en cuenta el desarrollo integral del niño y de la niña; su aprendizaje global; y sus necesidades de acción, de relación, de afecto, independencia y espontaneidad. En esta etapa, tienen lugar procesos que son vitales para el desarrollo de la personalidad de los infantes, por lo tanto, es fundamental una educación que tenga en cuenta su desarrollo integral (Decreto 2247 Artículo 20).

Por consiguiente, además del término Educación Infantil, el concepto de niño y niña también ha ido cambiado (Dahlberg, Moss y Pence, 1999) y, así mismo, la educación ha renovado sus prácticas de enseñanza. Una muestra de un progreso en este campo son las buenas relaciones que se dan entre padres y educadores, gracias a una actuación educativa coordinada y uniforme. Las instituciones educativas son más abiertas donde prima el afecto y las relaciones recíprocas; por ello, deben proveer un ambiente acogedor, cálido y seguro donde el niño se sienta querido, relajado, independiente, autónomo y logre una imagen positiva de sí mismo. La participación, la interacción y el ambiente son elementos

que facilitan el proceso educativo, espacios bien organizados de modo que sean conducentes para la investigación, al igual que para la exploración, el diálogo y la comunicación.

3.4.3 Primera infancia. Variadas son las concepciones de primera infancia, desde aquellas basadas en teorías desarrollistas, es decir, en etapas o estadios, a aquellas que combinan diferentes aspectos del ser, como la enunciada a continuación

La primera infancia es la etapa del ciclo vital en las que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero a los seis años de edad, como se establece en el Código de la infancia y adolescencia del Art. 29 de la Ley 1098 del 2006 (Congreso de la República de Colombia, 2006).

Teniendo en cuenta las políticas del MEN (1994), la primera infancia se considera la etapa vital del ser humano comprendida entre los cero y los cinco años de edad donde los niños y niñas adquieren los cimientos para el desarrollo de sus dimensiones, capacidades, habilidades y competencias. Es una etapa de gran importancia porque los infantes realizan diferentes y complejos procesos, debido a que en este período:

- Hay mayor desarrollo neuronal.
- Se adquieren las capacidades para el desarrollo de habilidades sociales y afectivas.

- Se estimulan las habilidades comunicativas, motrices y cognitivas, permitiendo el uso de diferentes lenguajes, reconocimiento de su esquema corporal y fortalecimiento de sus procesos de pensamiento.
- Se fijan los caracteres decisivos para el desarrollo de su personalidad.
- Se adquieren hábitos y destrezas básicas para su autocuidado.

No obstante, la Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños aprobada por el Congreso de la República de Colombia, mediante la Ley 12 del 22 de enero de 1991 (Congreso de la República de Colombia, 1991), introduce un cambio en la concepción social de la infancia: “los niños deben ser reconocidos como sujetos sociales y como ciudadanos con derechos en contextos democráticos.”

En el mismo sentido, el desarrollo integral, que considera aspectos físicos, psíquicos, afectivos, sociales, cognitivos y espirituales, es declarado un derecho universal, o un bien asequible a todos, independientemente de la condición personal o familiar. Con la expedición del Código de la Infancia y la Adolescencia, ley 1098 de 2006, Colombia consolidó su legislación con los postulados de la Convención de los Derechos del Niño, y en el artículo 29 del mismo, se establece la atención que deben recibir los niños y las niñas durante su primera infancia:

Los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código. Son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial. (Art.29, Ley 1098 de 2006)

De igual manera, la UNESCO establece que la primera infancia es el periodo que va desde que el niño nace hasta que cumple ocho años de edad. UNICEF, en sus informes del Estado Mundial de la Infancia, hace énfasis en la importancia de la atención integral a los niños y niñas en estas edades tempranas. Asimismo, aunado a la línea de pobreza en que está ubicado el país, enfatiza en la importancia del avance científico sobre el desarrollo del cerebro en la primera infancia, al igual que a los análisis económicos sobre la inversión en esta franja poblacional en educación, nutrición, salud, saneamiento ambiental, como factores importantes para romper el círculo de la pobreza de cualquier país tercermundista incluido Colombia. Todos estos informes facilitaron la comprensión del Estado de considerar prioritaria la atención integral a la primera infancia y el Ministerio de Educación creó una política educativa para los niños y niñas de estas edades, dentro de los objetivos primordiales del Milenio para las naciones del mundo.

El Plan Decenal de Educación 2006-2015, de construcción colectiva con el aporte de muchos ciudadanos, tiene como objetivo una educación orientada al desarrollo humano y social, una educación para la innovación y competitividad,

una educación pertinente, adecuada a las realidades y que mejora las oportunidades para todos.

En el documento del Ministerio de Educación Nacional titulado “Desarrollo Infantil y Competencias para la Primera Infancia” (MEN, 2009), se plantea la pregunta ¿Por qué es importante atender a la primera infancia?

Las respuestas son las siguientes:

- Porque es la etapa más importante para el desarrollo del ser humano.
- Porque disminuye la desigualdad social.
- Porque impacta positivamente procesos sociales y culturales.
- Porque mejora el acceso y permanencia en el sistema educativo.
- Porque genera una alta rentabilidad económica.

Por todo lo expuesto hasta el momento, queda claro que la primera infancia es fundamental en la existencia de cualquier persona, pues con base en las experiencias en este periodo, se sustentará su vida posterior. De ahí que, tanto a nivel familiar como educativo e incluso mediante distintas políticas, se cuide y proteja de modo especial esa citada etapa en la que tienen lugar importantes situaciones del desarrollo infantil.

3.4.4. Educación Preescolar. La ley General de Educación (MEN, 1994) en su artículo 15, pág. 5 define la educación preescolar como” [...] la ofrecida al niño

para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socio afectivo y espiritual a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas”. Se ofrece en los grados de Pre jardín, jardín y transición. Este último es el único grado obligatorio y se denomina grado Cero.

3.4.5. Transición. La educación en Colombia se estructura en tres niveles diferenciados: la llamada educación preescolar; la educación básica, que incluye los ciclos primarios y secundarios; la educación media, y la educación superior. El nivel de Preescolar comprende los grados de pre jardín, jardín y transición, y atiende a niños desde los tres a los cinco años, de acuerdo con la reglamentación del Decreto 2247 de 1997.

Sin embargo, es generalizado en las instituciones públicas del país que el grado ofrecido en preescolar sea el grado de transición, como el grado obligatorio convencional dentro del nivel preescolar, que hace parte del servicio público educativo formal, el cual es gratuito y atiende la población de niños y niñas entre los 5 y 6 años de edad. Este grado tiene como objetivo principal, además de potencializar cada una de las dimensiones y competencias de los estudiantes, prepararlos para el tránsito hacia la básica primaria teniendo en cuenta los cambios que estos experimentan al pasar de una experiencia educativa a otra.

3.4.6. Objetivos específicos de la educación preescolar. Los objetivos de la educación preescolar, según lo especificado por el MEN, en la ley general de la educación en su artículo 16 son:

El conocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades de acción, así como la adquisición de su identidad y autonomía.

El crecimiento armónico y equilibrado del niño, de tal manera que facilite la motricidad, el aprestamiento y la motivación para la lecto-escritura y para las soluciones de problemas que impliquen relaciones y operaciones matemáticas.

El desarrollo de la creatividad, las habilidades y destrezas propias de la edad, como también de su capacidad de aprendizaje.

- a. La ubicación espacio-temporal y el ejercicio de la memoria.
- b. El desarrollo de la capacidad para adquirir formas de expresión, relación y comunicación y para establecer relaciones de reciprocidad y participación, de acuerdo con normas de respeto, solidaridad y convivencia.
- c. La participación en actividades lúdicas con otros niños y adultos.
- d. El estímulo a la curiosidad para observar y explorar el medio natural, familiar y social.
- e. El reconocimiento de su dimensión espiritual para fundamentar criterios de comportamiento.

- f. La vinculación de la familia y la comunidad al proceso educativo para mejorar la calidad de vida de los niños en su medio.
- g. La formación de hábitos de alimentación, higiene personal, aseo y orden que generen conciencia sobre el valor y la necesidad de la salud.

De igual manera, otro referente para el logro de los propósitos formativos en la educación preescolar lo constituyen los pilares del conocimiento (Delors y otros, 1996), los cuales, desde las orientaciones internacionales, son concebidos como metas formativas que sirven de base para considerar las competencias en las propuestas curriculares. Estos pilares son:

- Aprender a conocer, supone aprender a aprender para aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.
- Aprender a hacer, afín de adquirir competencias que capaciten al individuo, para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo.
- Aprender a ser, propiciando el desarrollo de la propia personalidad, para que esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, juicio y responsabilidad personal.
- Aprender a convivir, busca desarrollar la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos, respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz. (p,91-103)

3.4.7. Antecedentes de la educación preescolar. Los primeros indicios sobre la historia de la educación preescolar en nuestro país surgen a finales del siglo XIX, con un progreso lento e influenciado por países, especialmente europeos, de donde se retomaron importantes aportes de pedagogos y científicos. En el documento de las orientaciones pedagógicas en el grado de transición, se muestra un recorrido de los pedagogos pilares de la educación infantil, reconocidos por sus grandes aportes y trabajos al mejoramiento de la educación inicial, de los cuales haremos mención a continuación:

Aunque los historiadores no lo ubican en la modernidad, es conveniente hacer mención a la obra de Jan Amos Comenio (1592-1670), considerado como el precursor del pensamiento pedagógico moderno. Fue él quien propuso un sistema de enseñanza articulado que comprendía 24 años, y cuyo primer nivel, denominado escuela materna (entre los 0 a los 6 años), estaba destinado a cultivar los sentidos y a enseñar a los niños y niñas a hablar. En su obra *La Didáctica Magna*, Comenio propuso una serie de métodos que permitían interpretar y prolongar las experiencias de cada día, para despertar el interés de los niños y niñas.

La obra que inaugura el desarrollo de una conceptualización sobre la infancia, la publica Jean Jacques Rousseau (1712 -1778) en 1762. *El Emilio*, determinante hasta nuestros días, rompe con la mirada hegemónica del niño como una persona adulta, para considerarlo como un individuo con su propia forma de ser, de pensar y de sentir, que difiere radicalmente de los adultos. Sus

planteamientos sobre la educación infantil estimularon nuevos modelos de educación, basados en su desarrollo psicológico y físico, en concordancia con los ideales educativos de la modernidad, centrados en la libertad y la espontaneidad, que conducirán en tiempos posteriores al florecimiento de la educación no directiva y libertaria. (Colmenar, 1995, p.19)

En Inglaterra, en el siglo XIX, se inicia el periodo de la reina Victoria (1830), que al mismo tiempo que da auge al gran desarrollo industrial, también somete a severas condiciones de vida a las clases más bajas de la sociedad inglesa; las extenuantes jornadas de trabajo que duraban 18 horas al día, obligó a que muchas familias abandonaran a sus hijos en las calles. No obstante este panorama difícil para gran parte de la niñez, en esta época surgen las ideas de Pestalozzi, en Suiza, y Froebel, en Alemania, quienes retoman y amplían las ideas de Rousseau.

El discurso pedagógico de Johann Heinrich Pestalozzi (1746 -1827) se focalizó en querer cambiar la sociedad por medio de la educación de las clases populares. Para ello, creó un instituto que brindaba educación a niños y niñas en condición de abandono, provenientes de las clases populares, a quienes enseñaba mediante un método natural, al ponerles en contacto con el ambiente inmediato; su objetivo no era que adquirieran conocimientos, sino que tuvieran un adecuado desarrollo psíquico. Este pedagogo sostuvo que los poderes infantiles brotaban del interior y que el desarrollo necesitaba ser armonioso.

Aunque en la práctica su proyecto no obtuvo los resultados esperados, sus ideas siguen vigentes y algunas han sido adoptadas en los planteamientos de la pedagogía infantil contemporánea. Por otro lado, en Alemania se origina la idea de los jardines infantiles. Su gestor, Friedrich Froebel (1782-1852), consideraba que el desarrollo infantil dependía del juego como actividad espontánea, del trabajo manual como actividad constructiva y del estudio de la naturaleza; y daba importancia central al valor de la expresión corporal, al dibujo, al juguete, al canto y al lenguaje. Esta propuesta supera el carácter asistencialista de las Dame Schools –forma inicial de escuela primaria privada, en países de habla inglesa, que normalmente era dirigida por mujeres y se impartía en la casa de la profesora–, y en 1840, se establece el primer Kindergarten en Alemania, constituyéndose en un hito de la educación infantil en el mundo occidental. Las ideas y propuestas de Froebel se extendieron rápidamente a Estados Unidos y a varios países de Europa, Asia y América Latina.

La Escuela Nueva, que se inicia a finales del siglo XIX y se consolida en la primera mitad del siglo XX, representa el más vigoroso movimiento de la educación en la Modernidad. El método de María Montessori (1870-1952) se centra en despertar la actividad del niño y la niña por medio de estímulos, orientados a promover su autoeducación. Utiliza abundante material didáctico (cubos, prismas, sólidos, cajas, tarjetas) puestos al alcance de los pequeños y destinados a desarrollar la actividad de los sentidos. Las ideas pedagógicas que fundamentan dicho método son: el conocimiento profundo y científico, la individualidad, la autoeducación, y el ambiente libre de obstáculos y con

adecuados materiales didácticos para introducir a los menores en los requerimientos de la vida práctica.

3.4.8. Educación Preescolar en Colombia. La Educación Preescolar tuvo su inicio en forma tardía en el país; la generalidad de los estudios realizados sobre la historia de la educación colombiana la ubican a fines del siglo XIX, a través de los programas asistenciales de los hospicios, adscritos a hospitales y a entidades de caridad pública, adoptados del modelo de las instituciones francesas. A comienzos del siglo XX, se crean los primeros centros de educación preescolar de organizaciones privadas, modelos que se mantienen hasta mediados del siglo. En esta época, la sociedad tiene un cambio notable pues la industrialización, la asimilación de la mujer al mercado laboral y la difícil situación económica lleva al debilitamiento de los lazos familiares, lo que ocasiona una problemática de abandono infantil que afecta especialmente a las clases populares. A partir de aquí, empiezan a crearse una serie de decretos como el 1790 de octubre de 1930 donde se determina que la educación preescolar debía iniciar a la edad de 6 años, sin objetar la preparación que debían tener los niños antes de su ingreso a la escuela.

Posteriormente, año tras año, siguen apareciendo leyes, decretos y resoluciones donde el preescolar va tomando auge y se van creando nuevos jardines infantiles nacionales, en las principales capitales del país, inscritos y avalados con su licencia de funcionamiento. Para 1968 y como parte de la reforma del estado, se crea el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, con la finalidad de dar protección al menor de 6 años y lograr el bienestar de las familias colombianas. Seguidamente a las políticas estatales, cobra importancia la atención integral a la niñez y como fundamento de ello se expide el decreto 088 de

1976, donde se reestructura el sistema educativo, se reorganiza el MEN, incluyendo la división de educación preescolar y especial dentro de la educación formal.

Con el decreto 1002 de 1984, el Ministerio de Educación implementa el Plan de Estudios para el nivel Preescolar donde se enfatiza el desarrollo integral de los niños y niñas en los aspectos biológico, cognitivo, afectivo, comunicativo y social teniendo en cuenta el tránsito de este nivel a la educación básica. Ya para 1987, se unen el ministerio de educación y salud para trabajar conjuntamente el Programa de educación familiar para el desarrollo infantil (PEFADI), donde una de las características es que los estudiantes de los últimos grados de secundaria trabajen en pro de la niñez y las familias más vulnerables, en campañas de salud, nutrición e higiene.

En la década de 1990, mediante el plan de Apertura Educativa (1991-1994), se nombra, por primera vez, el grado cero en la educación colombiana, con la finalidad de estimular el ingreso a las escuelas públicas de los niños y niñas menores de 6 años; su propósito era contrarrestar los altos índices de repitencia en la educación básica primaria y mejorar la calidad de la educación colombiana. A finales de la última década del siglo XX, se abren caminos para la educación preescolar y se crea el decreto 2247 de 1997, donde se fijan las normas para la prestación del servicio educativo de este nivel y se crean otras disposiciones sobre la organización de la escuela y orientaciones curriculares para las condiciones de calidad del servicio educativo también para este nivel.

Uno de los logros más importantes de estos últimos tiempos, es la importancia que se le ha dado al niño y a la niña, a tal medida que desde las ciencias de la educación y el mismo estado Colombiano, se expresa una concepción moderna de niño y niña, reconociéndolos como sujetos pleno de derechos y a la infancia como la etapa vital del desarrollo humano.

3.5. Teorías del desarrollo.

Las diferentes teorías del desarrollo psicológico del niño cobran especial importancia cuando tratamos el tema de la educación infantil, pues ellas se enfocan en como los niños y niñas, durante la infancia, crecen y se desarrollan en las áreas social, emocional y cognitiva, pilares de la educación infantil.

El conocer más sobre esta etapa de la vida ha atraído a muchos investigadores y los resultados de sus investigaciones corroboran la importancia de la infancia en la formación y conformación de la inteligencia, la personalidad y el comportamiento social.

Los estudios en este campo abarcan diversas áreas del saber: la antropología, la medicina, la sociología, la educación y, por supuesto, la psicología del desarrollo.

Psicólogos como Jean Piaget, Sigmund Freud, Erik Erikson, Lawrence Kohlberg, Lev Vigotsky, con sus teorías, han intentado explicar diferentes

aspectos del desarrollo del niño(a). Aunque algunas de estas teorías no son aceptadas en la actualidad, es innegable la influencia de estas perspectivas, pues han sido de gran ayuda para entender cómo crecen, piensan y se comportan los niños.

A continuación se detallan algunas de las teorías más relevantes acerca del desarrollo del niño y de la niña.

- Teoría del desarrollo psicosexual de Sigmund Freud: Hace referencia fundamentalmente al desarrollo de la personalidad, planteando el paso de unas etapas que según sea la fuente de placer y la zona del cuerpo sobre la que se centra, el objeto de satisfacción o frustración determinarán la estructura de la personalidad.

Establece que los niños pasan por cinco fases en el desarrollo, según sea la zona del cuerpo donde se obtiene placer: fases oral, anal, fálica, de latencia y genital. Las experiencias con la satisfacción sexual o el placer experimentado en una parte particular del cuerpo durante cualquiera de las fases de desarrollo, o la interrupción de una fase por un traumatismo, puede conducir a la neurosis. La teoría también introduce la noción de un ello inconsciente, que busca la satisfacción a toda costa, y un yo, que domina la mente razonable que asume el control de la propia personalidad. Un súper yo también existe, y es la internalización de normas parentales y autoritarias para vivir y proporcionar orientación al ego y frustración al ello.

- La Teoría del Desarrollo Psicosocial de Erikson: Es una de las teorías más extendidas y aceptadas en la Psicología del Desarrollo. También es una teoría psicoanalítica, y este teórico, al igual que Freud, propuso que existen distintas etapas del desarrollo.

Erikson afirma que, a través de la resolución de las diferentes etapas del desarrollo, se adquieren una serie de competencias, las que ayudan a resolver las metas que se presentarán durante las siguientes etapas vitales. De esta manera, se produce el crecimiento psicológico.

Por ejemplo, el conflicto principal durante el período que va desde los 6 a los 12 años, llamado Laboriosidad vs. Inferioridad, implica el dominio de la experiencia social. En esta etapa el niño comienza su instrucción preescolar y escolar, y está ansioso por hacer cosas junto con otros, de compartir tareas, etc. Si el niño no consigue superar esta etapa de la manera apropiada, es decir si se siente inferior, esto afectará negativamente a su funcionamiento general.

- Teoría del desarrollo de Jean Piaget. Aborda el desarrollo refiriéndose fundamentalmente a la evolución de la inteligencia. Diferencia varios estadios en el desarrollo cognitivo; en cada estadio el individuo utiliza unos esquemas característicos o formas propias de resolver problemas, encaminados a adquirir el equilibrio. Para Piaget, el desarrollo es el paso de un estadio de menor equilibrio a otro más complejo o equilibrado. Los estadios se definen en un orden de sucesión constante y no coinciden con las edades cronológicas fijas sino aproximadas. Estos periodos son: la etapa sensorio motora, del nacimiento a los 2 años de

edad; la etapa pre operacional, 2 a 7 años; la etapa de las operaciones concretas, 7 a 11 años; y la etapa de las operaciones formales, pasados los 11 años de edad.

Durante la etapa sensorio motora, el niño asimila conocimiento acerca de su medio ambiente y aprende a diferenciar entre sí mismo y el mundo. Durante la etapa pre operacional, aprende a adaptarse a objetos y resultados inesperados, y clasifica los objetos en función de sus características básicas. En la etapa de las operaciones concretas, los niños son capaces de pensamiento lógico. Su imaginación se ven limitada por la realidad, y pueden realizar operaciones lógicas sobre objetos concretos. .En la etapa de las operaciones formales, desarrolla la capacidad de pensamiento abstracto y de conceptualizar ideas para explicar sus propias experiencias.

- Lawrence Kohlberg: La teoría psicológica del académico y psicólogo Lawrence Kohlberg propone tres niveles distintos y lineales de desarrollo moral, divididos en dos etapas cada uno. Al primer nivel, que se produce durante la primera infancia, antes de la adolescencia, lo llamó nivel preconvencional conducido por la consecuencia, y se caracteriza por dos etapas: la obediencia y el castigo, donde las reglas absolutas siempre son seguidas por consecuencias; y el nivel de individualismo e intercambio, donde el interés individual determina qué reglas se pueden negociar.
- Teoría Sociocultural de Lev Vigotsky: Interesado este autor por los procesos psicológicos y superiores, aporta una visión muy rica sobre las relaciones entre desarrollo y aprendizaje. Para Vigotsky, los procesos (inteligencia, lenguaje y memoria), son el resultado no solo de factores madurativos, sino de la interacción social. Plantea el estudio del niño en su entorno social, ya que el niño y su entorno

son elementos de un único sistema interactivo. Por consiguiente distingue tres niveles de conocimiento que se relacionan directamente con el desarrollo del ser humano:

Nivel de desarrollo efectivo o desarrollo real: se refiere al desarrollo que ya se ha producido, al conjunto de actividades que el niño es capaz de realizar por sí solo.

Nivel de desarrollo potencial: que está determinado por el conjunto de actividades que el niño es capaz de realizar con la ayuda de otras personas.

Entre ambos niveles, se encuentra la zona de desarrollo próximo, que la define como la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema, bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

Para Vygotsky, la zona de desarrollo próximo representa los conocimientos, habilidades y destrezas que están dispuestos a ser activadas en el niño desde fuera, de modo que, a través de la interacción social, pueda ponerlos en práctica por sí solo. Así mismo, le da especial importancia a la actividad externa, a partir de la cual se construyen los procesos internos; por tanto, las escalas evolutivas del desarrollo como el juego libre del niño, proporcionan datos acerca del desarrollo real y potencial, respectivamente.

3.5.1. Teorías del Aprendizaje. Es de notable importancia el abordaje general de las diferentes teorías del aprendizaje y su influencia en el diseño curricular, pues brinda elementos de fundamentación a una propuesta de

reestructuración de un escenario curricular, dirigido a la orientación de una práctica educativa en el aula y demás espacios institucionales de una manera eficiente, eficaz y con calidad. De tal forma que surgen ciertos interrogantes que nos conducen a cuestionamientos tales como: ¿Cómo aprendemos? ¿Cómo enseñamos?

No obstante, existen varias teorías acerca de cómo se aprende, por un lado están las teorías conductistas, que señalan que un sujeto aprende debido a un mecanismo de respuesta que se activa ante una estimulación dada, es decir, el aprendizaje es algo que surge desde fuera del individuo y este responde a los estímulos que recibe. Por otra parte, están las teorías cognoscitivas, las cuales parten de la idea de que el aprendizaje es un proceso activo que lleva a cabo el individuo, dándole interés a qué es lo que ocurre en el sujeto que aprende, cómo busca soluciones a los problemas y cómo estas no son una simple respuesta sino algo más complejo, que implica la inteligencia, la memoria, el lenguaje, la percepción y demás procesos cognitivos. A continuación, se evidencian aspectos generales de las mencionadas teorías:

➤ *Teorías Conductistas:* Los autores conductistas parten del principio que ante una estimulación, se produce una respuesta. Los aprendizajes se llevan a cabo mediante el adiestramiento o condicionamiento, por lo tanto, se interesa en las conductas de los individuos, mas no en los procesos internos mentales, es así que se realizan investigaciones en laboratorios con animales y se trasladan los resultados a la especie humana, surgiendo tres modelos explicativos.

➤ *Condicionamiento clásico:* descrito por Pavlov quién observó que un estímulo que se presenta asociado a otro, puede provocar igual respuesta que este último, un ejemplo de esto es que si se le presenta a un perro un sonido de una campana a la vez que se le da comida, después de varios ensayos el perro salivará simplemente al oír la campana. A esto se le llama condicionamiento, y se demuestra así que se pueden aprender conductas nuevas, en este caso la respuesta de salivar al oír un sonido.

➤ *Condicionamiento Operante o instrumental:* desarrollado por B.F. Skinner, quien sostiene que, a diferencia del anterior en el que el sujeto responde pasivamente a un estímulo, aquí el sujeto actúa ya dando respuestas, es decir, opera. Cuando un sujeto se encuentra ante un problema, se produce una actividad de tanteo, ensayo- error, para buscar la solución. Cuando se da una respuesta exitosa, se tiende a repetir esa respuesta; si por el contrario, va seguida de un fracaso, tiende a desaparecer.

Según Skinner, un concepto fundamental en esta teoría es el refuerzo, denominando así a todo aquello que provoca el aumento de frecuencia de una conducta. Los refuerzos pueden ser positivos (premios, elogios, sonrisas, etc.) o negativos (castigo, sanción, amonestación, etc.). Si de lo que se trata es evitar que aparezca una respuesta o conducta, el refuerzo será un estímulo desagradable (refuerzo negativo).

- *Aprendizaje social o vicario:* desarrollada por A. Bandura, quien defiende que es posible aprender una conducta sin tener que realizarla, simplemente viéndola realizar a otra persona que se denomina modelo. También interviene el modelo de refuerzo. Esta teoría se fundamenta en los procesos imitativos y en la identificación del sujeto que aprende con el modelo; se denomina social por el hecho que sean dos sujetos quienes participan, siendo de mayor importancia el modelo, que en las primeras edades serán los padres y maestros fundamentalmente.

- *Teoría Cognoscitiva social.* Plantea que las personas aprenden de sus ambientes sociales. Según Albert Bandura, el aprendizaje ocurre en acto mediante la ejecución real y de forma vicaria al observar modelos, escuchar instrucciones y utilizar materiales impresos o electrónicos. Las conductas que producen consecuencias exitosas se conservan, y las que conducen al fracaso se descartan.

La teoría cognoscitiva social presenta una perspectiva de libertad de acción del comportamiento humano, ya que las personas pueden aprender a establecer metas y autorregular sus cogniciones, emociones, conductas, entornos, de tal forma que les facilite lograr esas metas. Según esta teoría, observar un modelo no garantiza el aprendizaje, ni que se conseguirá la capacidad para ejecutar las conductas, más bien los modelos proporcionan información acerca de las posibles consecuencias de las acciones y motivan a los observadores a actuar de acuerdo a ellas. Entre los elementos que influyen en la motivación para que se genere el aprendizaje están las metas, las expectativas del resultado, los valores, y la autoeficacia.

- El constructivismo: No es una teoría, sino una epistemología o explicación filosófica acerca de la naturaleza del aprendizaje (Hyslop-Margison y Strobel, 2007; Simpson, 2002). El conocimiento no surge de la imposición de las otras personas, sino que se forma en el interior del individuo. Las teorías constructivistas difieren de aquellas que plantean la construcción completa, de las que suponen la existencia de construcciones mediadas socialmente y de las que argumentan que las construcciones igualan a la realidad.

Para estos autores, el constructivismo también ha influido en el pensamiento educativo acerca del currículo y la instrucción, ya que resaltan el énfasis del currículo integrado desde el cual los estudiantes abordan un tema desde múltiples perspectivas; además, se enfatiza en que los docentes no deben enseñar en el sentido tradicional de dar instrucción a un grupo de estudiantes, sino que deben estructurar situaciones para que participen de manera activa con el contenido, a través de la manipulación de materiales y la interacción social.

Algunas actividades incluyen la observación de fenómenos, la recolección de datos, la generación y prueba de hipótesis, y el trabajo colaborativo con otros individuos. Los grupos visitan lugares fuera del aula.

Los profesores de diferentes disciplinas planean juntos el programa de estudio, enseñan a los estudiantes a autorregularse y a participar activamente en su aprendizaje, estableciendo metas, vigilando y evaluando su progreso y

explorando sus intereses para adelantarse a los requisitos básicos (Brunning, Schaw, Norby y Ronning, 2004; Geary, 1995).

Algunos métodos de enseñanza que se ajustan al constructivismo son:

- Aprendizaje por descubrimiento: Los estudiantes obtienen el aprendizaje por sí mismos, resolviendo problemas (Bruner, 1961). El descubrimiento es un tipo de razonamiento inductivo, ya que los estudiantes pasan de estudiar ejemplos específicos a formular reglas, conceptos y principios generales. El aprendizaje por descubrimiento también se denomina aprendizaje basado en problemas, de indagación, de experiencia y aprendizaje constructivista; exige que los profesores organicen actividades para que los alumnos puedan plantear y probar hipótesis.

- Teoría de Piaget en el desarrollo cognoscitivo. En la teoría de Jean Piaget, el aprendizaje es el producto de los esfuerzos del niño por comprender y actuar en su mundo. Se inicia con una capacidad innata de adaptación al ambiente. A esta capacidad de adaptarse a las situaciones nuevas, Piaget la denomina inteligencia y es diferente según la etapa. Pero ¿cómo se va incorporando el conocimiento en el individuo?

El desarrollo cognoscitivo depende de cuatro factores que Piaget ha llamado: madurez biológica, la experiencia con el ambiente físico, la experiencia con el entorno social y el equilibrio; este último es un factor que abarca los otros tres. El

equilibrio es el impulso biológico de producir un estado de adaptación entre las estructuras cognoscitivas y el ambiente (Duncan, 1995).

Según Piaget, la estructura cognitiva del niño puede considerarse como un conjunto de esquemas de conocimiento; los esquemas pueden:

- Contener conocimiento sobre las cosas y situaciones
- Incluir reglas para relacionar diferentes esquemas
- Estar compuesto por otros esquemas. Cognitivo es el esfuerzo del niño por comprender

Piaget diferencia varios estadios en el desarrollo cognitivo; en cada estadio, el individuo, para resolver problemas, utiliza unos esquemas característicos o formas propias, encaminados a adquirir el equilibrio. El desarrollo es para Piaget el paso de un estadio de menor equilibrio a otro más complejo o equilibrado. El equilibrio máximo se alcanza en la última etapa. En cada estadio, se observa una primera fase de preparación y otra de realización. Los estadios son definidos en un orden de sucesión constante, y no coinciden con unas edades cronológicas fijas sino aproximadas. Los periodos que establece este autor son los siguientes:

- Periodo sensoriomotor (del nacimiento a los 2 años): Los niños aprenden a conocer las cosas a través de sus sentidos y conductas motoras, y no pensando en él, como ocurre en niños mayores; el aprendizaje se realiza a través de la acción. En esta etapa, se adquiere

la noción de 'permanencia del objeto', que significa que los objetos existen independientemente de que el niño los vea.

- Periodo pre operacional (de los 2 a los 7 años): Se da un salto cualitativo en el desarrollo, el niño adquiere la capacidad de representación, utiliza símbolos como palabras, dibujos y letras, y puede pensar sobre los objetos; aparece el lenguaje; empieza a relacionar acciones o sucesos; establece relaciones de causalidad; utiliza un tipo de pensamiento guiado por la intuición más que por la lógica; las relaciones que establece con los otros es desde una perspectiva egocéntrica, es decir, desde sí mismo, siendo difícil ponerse en el lugar del otro.
- Periodo de las operaciones concretas (de los 7 a los 12 años): El niño sale del egocentrismo y es capaz de cooperar con los otros, aumenta su capacidad de relacionar objetos y situaciones, su pensamiento es ya de tipo lógico al finalizar la etapa. Adquiere la noción de conservación, que supone la capacidad para reconocer que dos cantidades iguales de materia permanecen iguales, aunque la materia sea organizada de diferente manera, sin añadir ni quitar nada.
- Periodo de las operaciones abstractas (de 12 años en adelante): Es el nivel de pensamiento más abstracto que se puede alcanzar, algunos

adultos no llegan a él. Los sujetos son capaces de resolver problemas sin que estos estén presentes físicamente. El adolescente ya puede elaborar hipótesis y pensar sobre acciones posibles.

- Teoría Sociocultural de Vygotsky: Vygotsky propone una teoría del aprendizaje cognitivo de los niños que ha pasado a ser una de las teorías más influyentes e importantes, especialmente en el campo de la educación y aprendizaje. Del mismo modo que Piaget, Vygotsky es un psicólogo constructivista; sin embargo, este último asigna mayor importancia al entorno social como un facilitador del desarrollo y del aprendizaje, y piensa que los niños aprenden de forma activa y a través de experiencias prácticas (Scrimsher y Tudge, 2003). Ahora bien, a diferencia de Piaget, quien explica que el conocimiento se construye de manera individual, Vygotsky concluye que el aprendizaje se construye mediante las interacciones sociales, con el apoyo de alguien más experto. Vygotsky fue importante para poder entender el aprendizaje colaborativo y para saber más sobre la influencia del entorno sociocultural en el desarrollo cognitivo del niño.

En su teoría del aprendizaje, destaca la interacción de los factores interpersonales (sociales), los histórico- culturales y los individuales, como la clave del desarrollo humano. Al interactuar con las personas del entorno, se estimulan procesos del desarrollo y se fomenta el crecimiento cognoscitivo. Pero para Vygotsky, la utilidad de las interacciones no radica, como en el sentido tradicional en que proporcionan información a los niños, sino en que les permite transformar sus experiencias con base en su conocimiento y características, así como reorganizar sus estructuras mentales. Para este autor, el

aprendizaje es un proceso mediado socialmente. El entorno social es clave para el desarrollo del aprendizaje, por tanto, este influye en la cognición a través de sus herramientas: objetos culturales, lenguaje, símbolos e instituciones sociales.

Uno de los más importantes conceptos sobre el cual trabajó Vygotsky, al cual dio nombre, es el conocido como zona de desarrollo próximo (Z.D.P.), la cual representa la cantidad de aprendizaje que un estudiante puede lograr en las condiciones de instrucción apropiada (Puntambekar y Hubscher, 2005). La Z.D.P. refleja la idea que aquellos que saben más o son más hábiles comparten ese conocimiento o habilidad para realizar una tarea con aquellos que saben menos (Bruner, 1984). Vygotski señala que la inteligencia se desarrolla gracias a ciertos instrumentos o herramientas psicológicas que el niño(a) encuentra en su medio ambiente (entorno), entre los que el lenguaje se considera como la herramienta fundamental. De esta manera, la actividad práctica en la que se involucra el niño(a) sería interiorizada en actividades mentales cada vez más complejas gracias a las palabras, la fuente de la formación conceptual.

3.5.2. Dimensiones y competencias. Según la serie de lineamientos curriculares, (MEN, 1994) una forma de conocer a los niños y niñas que ingresan al nivel de preescolar es mirarlos desde su individualidad, en donde se evidencian las características del medio social y cultural en el que se desenvuelven; admite comprenderlos desde sus dimensiones de desarrollo: cognitiva, comunicativa, socio afectiva, corporal, ética, estética y espiritual. Es decir, conocerlos de manera integral. Le corresponde a todas las personas que interactúan en la vida del niño estar atentas al proceso evolutivo que viven en esta primera etapa de sus vidas, estimulando y potencializando el desarrollo de sus capacidades, competencias y habilidades. A

continuación se realiza una breve explicación de cada una de las dimensiones según los lineamientos curriculares (MEN 1994)

3.5.2.1 Dimensión Cognitiva:

Es la que permite a los infantes, mediante el desarrollo de los procesos básicos de pensamiento (percepción atención y memoria), conocer, entender, actuar y transformar la realidad. Si hay una buena estimulación de estos procesos, los niños lograrán bases sólidas para avanzar en el dominio de los procesos cognitivos superiores.

El pensamiento se desarrolla según la relación que el niño establece entre su curiosidad e interés, con el mundo que le rodea y el anhelo que manifiesta por las personas cercanas a su entorno, lo cual lo impulsa a interactuar con su medio, favoreciendo dichos esquemas.

El proceso de aprendizaje tiene como fundamento los procesos cognitivos, por medio de los cuales, los niños y niñas conocen y entienden el mundo que les rodea, lo comprenden, organizan, establecen relaciones, toman decisiones, permitiéndoles percibir todo lo que tienen a su alrededor, centrando su interés y atención; permitiéndoles expresarse haciendo uso de la memoria; por ello, es importante que los docentes conozcan los procesos de pensamiento involucrados en la comprensión que tiene el niño y la niña del mundo que le rodea y de cómo se relaciona con él para aprender.

Pensar en el niño o la niña como un ser que actúa, que participa, que aporta, que se pregunta, que se relaciona, hace que el docente diseñe el trabajo escolar de manera creativa, acompañando el proceso y posibilitando un aprendizaje significativo y real para sus estudiantes.

3.5.2.2. Dimensión Comunicativa:

El lenguaje, en todas sus manifestaciones, es una de las herramientas más importantes que poseen los niños y las niñas para conocer el mundo. Desde el nacimiento, los niños transmiten y expresan sus emociones y sentimientos, y son, el entorno y las personas que lo rodean, los encargados de proporcionar estímulos para el desarrollo de sus habilidades comunicativas. En esta interacción, el niño, además del lenguaje, fortalece sus estructuras mentales; por eso se dice que la dimensión comunicativa está íntimamente relacionada con la dimensión cognitiva.

En el ambiente escolar le damos gran importancia al desarrollo de habilidades como leer, escribir, hablar para comunicar, nos esforzamos porque los niños entiendan prontamente los signos culturalmente establecidos para comunicarse.

Se hace relevante reconocer, entonces, los diferentes lenguajes que utilizan los niños en la comunicación y darle trascendencia en los procesos de relación y en la expresión de sentimientos, pensamientos, inquietudes, temores, deseos por

medio de frases o representaciones como canciones, gestos, señales, dibujos, expresión corporal etc.

3.5.2.3. Dimensión Corporal:

Incluye todas las acciones corporales voluntarias e involuntarias y todos los momentos de recreación, en los cuales los niños y las niñas aplican conductas motrices aprendidas; el conocimiento del cuerpo y la expresividad del movimiento hacen parte de la forma integral que tienen los niños y niñas para interactuar con el mundo, sus acciones les permiten articular toda su afectividad, deseos, formas de comunicación, representación y conceptualización; por tanto, desde el concepto de psicomotricidad, se relacionan la comunicación, el lenguaje y el pensamiento.

El desarrollo corporal no se limita a ejercitar el sistema muscular, sino asumir que el movimiento refleja la integralidad del niño. Esto es posible en la medida que tenga mayor estímulo cognitivo, beneficiando todas las dimensiones del desarrollo.

La actitud del docente es importante para transmitirle al niño motivación e interés para aprender. Todas las actividades pueden convertirse en momentos propicios para desarrollar la dimensión corporal, desde el desarrollo de rutinas, los juegos, ejercicios motores intencionales, el comienzo, desarrollo y cierre de las actividades, el descanso, hasta el momento de la despedida.

3.5.2.4 Dimensión Estética:

Incluye disfrutar de la experiencia de conocer el mundo por medio de los sentidos, de su pensamiento mágico y deleitarse con las posibilidades que tiene para expresar este conocimiento al relacionarse con los otros, en un ambiente de respeto, reconocimiento y valoración.

La dimensión estética favorece en los niños y niñas la expresión de su sensibilidad, en la construcción de formas de pensar, sentir, comportarse y relacionarse, así como también, el reconocimiento de sus propios pensamientos y el inicio de la conciencia en su relación con el mundo, expresados en elementos de alegría, creatividad, espontaneidad, entusiasmo, novedad, explícitos en las actividades cotidianas; por tanto, esta dimensión está íntimamente relacionada con todos los aspectos que componen la formación integral del niño.

3.5.2.5. Dimensión Socio Afectiva: En la dimensión socio afectiva, la autoimagen, el auto concepto y la autonomía son elementos que van a fundamentar la personalidad del niño, caracteres que los hacen únicos y diferentes del resto de los seres humanos. En las relaciones que establecen los niños con los padres, hermanos, docentes, pares y adultos cercanos a él, van creando su estilo particular de vivir, sentir, expresar sentimientos y emociones hacia todo lo que les rodea, contribuyendo así a su desarrollo social y afectivo, aspectos de suma importancia para su desarrollo armónico e integral.

Los maestros estamos llamados a fortalecer las relaciones positivas en los niños, mediante actividades que les generen goce, placer y entusiasmo, y desechar aquellas que desarrollan cualquier tipo de conducta frustrante, como sentimientos de fracaso, ya que nuestra tarea es proteger la integridad de los niños y niñas, haciendo valer sus derechos y fortaleciendo su autoestima.

3.5.2.6. Dimensión ética: Se manifiesta a través de un proceso socializador que les permite construir su sentido de pertenencia a un mundo determinado y sus elementos de identidad. Esto se hace evidente cuando el niño y la niña comienzan a comprender que su comportamiento los afecta y afecta a los que le rodean, cuando participan dentro del grupo cumpliendo las normas de todo porque han participado en su creación, cuando se hacen responsables de su cuidado como asearse, alimentarse, descansar porque reconocen los beneficios de estos actos. Todo esto hace referencia a la forma como se relacionan el niño y la niña con otros y su entorno

3.5.2.7. Dimensión Espiritual: La trascendencia pone de manifiesto que el hombre es un ser espiritual y no puede reducirse a la materia; sin embargo, esa posibilidad de trascender implica más que la búsqueda interior del Ser, está relacionada con nuestra capacidad de amar, compartir, dejar una huella importante en los demás; nuestras formas de actuar y de pensar nos permiten asumir una libertad responsable; en ese proceso de relación con los demás, surgen las aptitudes y actitudes que, en el caso de las primeras, nos permiten desempeñarnos mejor, pero que no es un tanto posible por la falta de actitud, por

lo tanto la transcendencia debe tocar primero nuestras vidas para luego orientar espiritualmente a nuestros niños.

3.5.3. Competencias: Teniendo en cuenta que en la actualidad se vive una nueva fase llamada Sociedad del Conocimiento', la cual dirige la economía global, y en la que el conocimiento se debe aplicar para mejorar la producción, el comercio, la política, la comunicación, la economía, la forma de vida y el consumo de las personas, es fundamental ser competente. La UNESCO manifiesta que es necesaria la formación de actitudes y valores. Se necesitan personas que sepan trabajar en equipo, que sean empáticas, es decir, que sepan ponerse en el lugar del otro para comprenderlo; personas responsables, eficaces, solidarias y honestas, que puedan resolver situaciones polémicas. Lograr todo esto es un reto que deben asumir las escuelas y que pone a reflexionar en la manera de cambiar sus prácticas de enseñanza.

En el marco del nuevo Programa de Preescolar 2004, las competencias son el eje a partir del cual se determinan los objetivos, se organizan los contenidos, se prevé el lugar y el tiempo, se adecúan los materiales en la práctica pedagógica del maestro que persigue el desarrollo de capacidades, actitudes y conocimientos de los preescolares.

Hoy en día, las competencias hacen parte de los elementos que tienen mayor relevancia para nuestra práctica pedagógica, por cuanto son un referente para la selección de experiencias y metodologías, íntimamente vinculadas a las dimensiones del desarrollo infantil, además de dar pautas para la planificación de la evaluación diagnóstica y formativa del aprendizaje.

El documento No 13, Aprender y jugar, instrumento diagnóstico de competencias básicas en transición define las competencias como “el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socio afectivas y psicomotoras, apropiadamente relacionadas entre sí, para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores” (MEN, 2006, Documento No.13, p. 49).

En edad preescolar, resulta importante enfatizar en el desarrollo de las competencias como un instrumento de aprendizaje, que permite la búsqueda de nuevos conocimientos, experiencias y la posibilidad de descubrir el medio natural y social.

El desarrollo de las competencias es en sí una manifestación de respeto a la integridad de los niños y niñas, una muestra de aceptarlos como sujetos de aprendizaje que no solo imitan, copian y repiten trabajos, sino que son seres humanos que piensan, interactúan, preguntan y hablan, es decir, son protagonistas activos de su propio proceso.

Una competencia es, en esencia, una interacción entre lo que se sabe, lo que se valora y lo que se hace. En consecuencia, tener niños y niñas competentes permite el fortalecimiento de una infancia feliz. El desarrollo de competencias, en esta primera etapa de escolarización, permite descubrir, de manera más significativa, la realidad. Asimismo, posibilita responder más creativamente ante

las situaciones y experiencias que viven los niños y niñas, que son además las que posibilitan una construcción de la propia identidad y autonomía, y de los procesos requeridos para el continuo aprendizaje.

El texto documento No 13, Aprender y Jugar, instrumento diagnóstico de competencias básicas en transición (MEN 2010) hace alusión a las siguientes competencias y sus funcionamientos cognitivos:

- Competencia Ciudadana: Las competencias ciudadanas se refieren a los conocimientos y habilidades que los niños ponen en evidencia, cuando comprenden las regularidades del mundo social, atribuyen estados psicológicos a sí mismos y a los otros en función de sus actuaciones, reconocen la perspectiva del otro en un hecho social, identifican múltiples posiciones en un conflicto, establecen acuerdos en la resolución de un problema, comprenden las emociones que median situaciones y predicen acciones futuras en una interacción.

Funcionamientos Cognitivos:

- Identificación de emociones.
- Reconocimiento de la perspectiva del otro.
- Manejo de reglas.
- Competencia Comunicativa: Las competencias comunicativas son el conjunto de conocimientos y habilidades que utiliza el niño para construir

significado y atribuir sentido a su experiencia, los que pueden ser expresados de manera oral o escrita.

Funcionamientos Cognitivos:

- Anticipación
 - Elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto
 - Textualización y constitución de reglas del sistema notacional.
-
- Competencia Matemática: La construcción de los números naturales es la base de la competencia numérica en la primera infancia y se logra por dos vías alternas y relacionadas: la significación de los elementos de la secuencia numérica verbal y la significación de las notaciones arábigas. A medida que avanzan en la significación de los sistemas numéricos arábigos y verbales, los niños empiezan a significar y a construir otras propiedades abstractas de los números naturales tales como la cardinalidad y la ordinalidad.

Funcionamientos Cognitivos:

- Cuantificación y principios de conteo
- Comunicación de cantidades con notaciones.
- Establecimientos de relaciones de orden.
- Razonamiento aritmético.
- Competencia científica: Las competencias científicas hacen referencia al uso de los funcionamientos cognitivos de los niños frente a problemas y

fenómenos naturales y sociales. En transición, los niños son invitados a pensar sobre las ciencias naturales y sociales.

Funcionamientos Cognitivos:

- Formulación de hipótesis
- Inferencias
- Clasificación.

3.5.4 Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA). El Ministerio de Educación Nacional, en el marco de la Ley de Desarrollo Integral para la Primera Infancia, establece los DBA del grado de transición y los define como el conjunto de aprendizajes estructurantes que construyen los niños y las niñas, a través de las interacciones que establecen con el mundo, con los otros y consigo mismo, por medio de experiencias y ambientes pedagógicos en el que está presente el juego, las expresiones artística, la exploración del medio y la literatura (MEN, 2016, p.5)

Desde los Derechos Básicos de Aprendizaje se busca una educación de calidad al tener en cuenta los derechos de los niños y niñas. Al centrarse en sus propósitos, potencia el desarrollo integral, reconociendo las dimensiones de desarrollo, posibilitando el despliegue de experiencias y ambientes significativos, donde se tienen en cuenta los intereses y necesidades de los infantes para generar un aprendizaje, no solo para el ámbito escolar sino para la vida misma. Se fundamentan en tres grandes propósitos que la educación inicial está llamada a potencializar y promover:

1. Las niñas y los niños construyen su identidad en relación con los otros, se sienten queridos y valoran positivamente pertenecer a una familia, cultura y mundo.
2. Las niñas y los niños son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones, expresan, imaginan y representan su realidad.
3. Las niñas y los niños disfrutan de aprender, explorar y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo (MEN, 2016, p.5)

No obstante, los DBA se convierten en un referente de suma importancia para el desarrollo del proyecto curricular, porque constituye la oportunidad de acceso a lo que es básico y fundamental en procesos de aprendizaje orientando, mediante acciones intencionadas, las prácticas pedagógicas en ambientes propicios y enriquecedores, que tienen en cuenta que los aprendizajes se construyen y se vivencian de una manera integral, incluyendo las características del contexto como favorecedoras de aprendizajes significativos.

4. MARCO LEGAL

Por ser incluido por norma Ministerial como el primer nivel de la educación formal, por el reconocimiento que se le ha dado en la Ley a los grados prejardín-jardín, y por la obligatoriedad del grado transición, el mismo Ministerio de Educación Nacional, en coherencia con este mandato, ha establecido una serie de decretos y resoluciones al respecto. Esta normatividad ha permitido a las instituciones educativas orientar y organizar las acciones educativas de manera pertinente, en el marco de una educación que tenga en cuenta la diversidad cultural del país, desde la pluralidad y respeto a los derechos de los niños y niñas. Estos decretos y leyes se convierten en el soporte legal para la estructuración curricular del preescolar y por lo tanto se citan los más importantes.

Constitución Política de Colombia de 1991: Que en su artículo 67 establece la obligatoriedad de la educación entre los 5 y los quince años de edad y que comprende como mínimo un año de educación preescolar.

Ley General de educación (Ley 115 de 1994), para conocer los niveles en los que se organiza la educación formal, consultar los objetivos específicos del preescolar, los contenidos o enseñanzas obligatorias tales como los proyectos sobre valores, temas transversales o inferir los contenidos básicos para este nivel.

Ley 1098 del 2016 (código de la infancia y la adolescencia), que en su artículo 42 le otorga a la escuela la función de proteger los derechos de los niños

y en su artículo 44 le establece unas responsabilidades complementarias. Su estudio y cumplimiento emana unos criterios y componentes que deben tenerse en cuenta al momento de diseñar el currículo, así como lo dispone la ley 115.

Lineamientos curriculares del nivel de preescolar (MEN, 1998), como uno de los documentos que ha orientado las formas de proceder en la educación preescolar donde se plantean los fundamentos pedagógicos, psicológicos y sociológicos en los que se basan los procesos educativos de los niños y niñas, partiendo de la visión integral del desarrollo de las dimensiones afectiva, corporal, cognitiva, comunicativa, estética, espiritual y ética; los pilares del conocimiento, y los principios de la educación preescolar, temas que abordaremos en este capítulo.

Documento No 13 Aprender y Jugar, instrumento diagnóstico de competencias básicas en transición (MEN, 2010). Presentado como un complemento de los lineamientos curriculares de la educación preescolar por cuanto aborda las competencias básicas: ciudadana, cognitiva, comunicativa y científica; orienta en la selección de didácticas y metodologías articuladas a las dimensiones de desarrollo infantil, además de dar pautas para la evaluación diagnóstica y formativa del aprendizaje. La educación preescolar no se fundamenta en saberes disciplinares, es decir asignaturas como los otros niveles del sistema escolar, sino que está basada en proyectos lúdico pedagógicos que manejan un enfoque integrador y, por consiguiente, están centrados en competencias vinculadas al desarrollo de las dimensiones.

Decreto 2247 del 11 de septiembre de 1997, es uno de los documentos claves en el que se sustenta la propuesta curricular, puesto que establece los referentes básicos del nivel preescolar, así como la delimitación de los principios, requisitos y directrices tanto para su organización como para comprender las características que se deben cumplir en el desarrollo de las actividades de gestión académica y proyectos lúdico- pedagógicos. De ahí que, a continuación, trataremos los artículos de este decreto que tienen mayor relevancia para el diseño curricular de preescolar.

Artículo 8. El ingreso a cualquiera de los grados de la educación preescolar no estará sujeto a ningún tipo de prueba de admisión o examen psicológico o de conocimientos, o a consideraciones de raza, sexo, religión, condición física o mental.(MEN, 1997, p.2)

Artículo 12. El currículo del nivel preescolar se concibe como un proyecto permanente de construcción e investigación pedagógica, que integra los objetivos establecidos por el artículo 16 de la Ley 115 de 1994 y debe permitir continuidad y articulación con los procesos y estrategias pedagógicas de la educación básica.

Los procesos curriculares se desarrollan mediante la ejecución de proyectos lúdico-pedagógicos y actividades que tengan en cuenta la integración de las dimensiones del desarrollo humano: corporal, cognitiva, afectiva, comunicativa, ética, estética, actitudinal y valorativa; los ritmos de aprendizaje; las necesidades de aquellos menores con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales,

y las características étnicas, culturales, lingüísticas y ambientales de cada región y comunidad.(MEN, 1997, p.3)

Artículo 13. Para la organización y desarrollo de las actividades y proyectos lúdico-pedagógicos, las instituciones educativas deberán atender las siguientes directrices:

1. La identificación y el reconocimiento de la curiosidad, las inquietudes, las motivaciones, los saberes, experiencias y talentos que el educando posee, producto de su interacción con sus entornos natural, familiar, social, étnico, y cultural, como base para la construcción de conocimientos, valores, actitudes y comportamientos.
2. La generación de situaciones recreativas, vivenciales, productivas y espontáneas, que estimulen a los educandos a explorar, experimentar, conocer, aprender del error y del acierto, comprender el mundo que los rodea, disfrutar de la naturaleza, de las relaciones sociales, de los avances de la ciencia y de la tecnología.
3. La creación de situaciones que fomenten en el educando el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia, cooperación, autoestima y autonomía; la expresión de sentimientos y emociones; y la construcción y reafirmación de valores.
4. La creación de ambientes lúdicos de interacción y confianza, en la institución y fuera de ella, que posibiliten en el educando la fantasía, la imaginación y la creatividad en sus diferentes expresiones, como la búsqueda de significados, símbolos, nociones y relaciones.

5. El desarrollo de procesos de análisis y reflexión sobre las relaciones e interrelaciones del educando con el mundo de las personas, la naturaleza y los objetos, que propicien la formulación y resolución de interrogantes, problemas y conjeturas y el enriquecimiento de sus saberes.
6. La utilización y el fortalecimiento de medios y lenguajes comunicativos apropiados para satisfacer las necesidades educativas de los educandos pertenecientes a los distintos grupos poblacionales, de acuerdo con la Constitución y la ley.
7. La creación de ambientes de comunicación que favorezcan el goce y uso del lenguaje como significación y representación de la experiencia humana, y propicien el desarrollo del pensamiento como la capacidad de expresarse libre y creativamente.
8. La adecuación de espacios locativos, acordes con las necesidades físicas y psicológicas de los educandos, los requerimientos de las estrategias pedagógicas propuestas, el contexto geográfico y la diversidad étnica y cultural.
9. La utilización de los espacios comunitarios, familiares, sociales, naturales y culturales como ambientes de aprendizajes y desarrollo biológico, psicológico y social del educando.
10. La utilización de materiales y tecnologías apropiadas que les faciliten a los educandos, el juego, la exploración del medio y la transformación de éste, como el desarrollo de sus proyectos y actividades.
11. El análisis cualitativo integral de las experiencias pedagógicas utilizadas, de los procesos de participación del educando, la familia y de la comunidad, de

la pertinencia y calidad de la metodología, las actividades, los materiales, y de los ambientes lúdicos y pedagógicos generados.(MEN, 1997, pp. 3-4)

4.1. Principios Pedagógicos de la educación Preescolar. Otro de los elementos importantes que le da sustento y favorece la eficacia de la práctica pedagógica en el nivel de preescolar son los principios pedagógicos. En Colombia, el decreto 2247 establece que los principios de Integralidad, Participación y lúdica deben evidenciarse en todas las actividades del nivel preescolar, y las interacciones entre docente- alumno deben estar mediadas por cada uno de estos principios:

- **Integralidad:** Los lineamientos curriculares del preescolar, basándose en los apartados del decreto 2247 (MEN 1998), afirman que la integralidad implica que toda acción educativa debe abarcar las dimensiones del desarrollo del niño, lo socio afectivo, lo espiritual, lo ético, lo cognitivo, lo comunicativo, lo corporal y lo estético, para potencializar y alcanzar niveles de humanización necesarios para su desenvolvimiento en sociedad como un ser humano digno, pleno, autónomo y libre. (p.15)

Debido a que el desarrollo integral es catalogado como un derecho fundamental de los niños y niñas, según la Convención de los Derechos del Niño (ONU, 1989), es un motivo de peso para que los docentes orienten su acción pedagógica bajo los parámetros de este principio que “reconoce el trabajo pedagógico integral y considera al educando como ser único y social en

interdependencia y reciprocidad permanente con su entorno social, familiar, natural, étnico y cultural” (MEN, 1997, p.3).

En este sentido, para favorecer un desarrollo integral en los niños y niñas, es menester que la escuela propicie espacios de socialización, posibilite la motivación para el aprendizaje y la vinculación de la familia y la comunidad en el proceso educativo. De esta manera, si el asegurar la integralidad del desarrollo en todas sus dimensiones sobrepasa las fronteras de la escuela, confirmamos el papel fundamental que esta desempeña en el desarrollo integral de los infantes (MEN, 2010).

- Participación: Desde los lineamientos curriculares del preescolar, este principio Reconoce la organización y el trabajo de grupo como espacio propicio para la aceptación de sí mismo y del otro en el intercambio de experiencias, aportes, conocimientos e ideales por parte de los educandos, de los docentes, de la familia y demás miembros de la comunidad a la que pertenece, y para la cohesión, el trabajo grupal la construcción de valores y normas sociales, el sentido de pertenencia y el compromiso social y personal (MEN, 1998, p.2).

Es evidente que desde la implementación de contextos como el juego, narraciones, resolución de problemas y el desarrollo de actividades significativas, el trabajo grupal con los niños posibilita el cumplimiento de estos principios; sin

embargo, desde la participación se debe tener en cuenta la corresponsabilidad, ya que la tarea educativa debe ser conjunta y la escuela debe integrar a todos los estamentos de la comunidad educativa al proceso académico, para que de esta manera se les garantice a los niños y niñas su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos (MEN, 1998, p.15).

- Lúdica: Para desarrollar este principio se debe reconocer que “el niño es un ser lúdico, por tanto se interesa por actividades que logren despertar en él placer, goce, entusiasmo y posibilidades de disfrute” (MEN 1998, p. 16)

Desde esta perspectiva, es necesario crear situaciones de aprendizaje donde el juego es el medio más propicio para despertar este interés y entusiasmo en los niños y niñas, debido a que el principio de lúdica así lo reconoce. El juego desempeña un papel importante “como dinamizador de la vida del educando, mediante el cual construye conocimientos, se encuentra consigo mismo con un mundo físico y social, desarrolla iniciativas propias, comparte sus intereses, desarrolla habilidades de comunicación, construye y se apropia de normas” (MEN, 1998 p. 16)

Teniendo en cuenta este apartado, los docentes deben fundamentar su quehacer pedagógico mediante actividades lúdicas donde el niño experimente, se recree, manipule, explore, baile, imagine, sin dejar atrás el juego como dinamizador del proceso educativo.

Por otra parte, la ambientación del aula debe ser atractiva, colorida, que llame la atención de los niños y niñas, los motive a participar e integrarse, ya que la primera infancia tiene como características la necesidad de sentir, expresarse y producir emociones; la curiosidad; el movimiento; la expresión, y la comunicación, por lo tanto, la metodología debe ser lúdica- creativa que articule los lenguajes expresivos, la literatura, las artes, la exploración del medio, el juego, organizados en núcleos de aprendizaje como expresión plástica, musical, literaria, corporal y dramática con la intencionalidad de recrear los momentos para el descanso, el cuidado, la formación de hábitos y juego libre (MEN, 2009).

5. METODOLOGÍA

Según los objetivos de este trabajo, es necesario crear una propuesta de rediseño curricular en el grado de transición. La incidencia de este rediseño en la transformación de la práctica pedagógica, acompañada de los objetivos planteados en la propuesta, permiten definir una línea de investigación con un enfoque cualitativo, enmarcado en los elementos de la investigación- acción. De igual manera, se toman elementos de la investigación cuantitativa, en cuanto a lo referido a instrumentos de recolección de información tales como las encuestas usando diagrama de barras.

5.1 Enfoque:

La investigación cualitativa ofrece amplias ventajas al momento de desarrollar la propuesta de innovación, debido a que uno de los principales elementos es el sentido social y su influencia en los individuos, y la comprensión de los fenómenos sociales, Salgado (2007) menciona algunas de las ventajas de la utilización de este tipo de investigación:

- La comunicación con los objetos de estudios de trabajo y con la comunidad
- La comunicación es más horizontal debido a la utilización de varias herramientas de recolección de información.
- Los individuos pueden ser estudiados con mayor profundidad por el grado de interacción entre los participantes

- Los participantes son capaces de proporcionar los datos en sus propias palabras y en su propio camino.
- Facilita la rápida adaptación de estrategias y técnicas de intervenciones según el desarrollo de las actividades.
- Le da al investigador una intimidad que le permite identificar escenario, actores, normas, valores, lenguajes, códigos, claves, jerarquías, estructuras de poder, premio y castigo, interacciones grupales, le permite mapear la geografía humana y física, temporal y espacialmente.
- Le permite al investigador encontrar su propio papel e identidad en la escena, estableciendo relaciones con los demás.
- Produce relaciones de confianza, respeto y reciprocidad con actores claves, quienes a su vez empiezan a generar información espontáneamente y formarse como investigadores o etnógrafos autóctonos
- La calidad de información generada es: íntima, étnica y densa.

5.2 Diseño

Según Borda (s.f.) la investigación acción se concibe como un proceso de emancipación y transformación de la realidad social, en el que se busca mejorar las prácticas mediante el auto reflexión y la comprensión de las mismas. Aplicada a la educación, la investigación acción es un proceso que propicia la reflexión del

profesorado sobre su práctica docente y lo conduce a introducir cambios en su trabajo con el fin de mejorar la calidad de su enseñanza.

Blandez (2010) afirma que la investigación acción presenta una metodología sencilla y apropiada para llevar a cabo los cambios propuestos en el sector educativo, ya que permite a los docentes reflexionar sobre su propia práctica, tomar conciencia sobre sus dificultades y atreverse a realizar los cambios esperados.

La investigación acción como metodología se concibe como una práctica social, por cuanto se refiere a una acción transformadora del ser humano, ejercida sobre su propia realidad o sobre los objetos que forman esa realidad. Al respecto, Murcia Florián (1990) señala que este tipo de investigación es un elemento natural tanto del proceso educativo como del de planificación, enfatizando más en el aprendizaje que en la enseñanza; asimismo señala que es auténticamente educativa ya que combina aspectos formativos e informativos. Estas definiciones permiten vislumbrar una amplia concepción de la importancia de este tipo de investigación en la propuesta de rediseño curricular para el grado de transición,

5.3 Población

Los grados de transición generalmente cuentan con niños y niñas en edades promedio de 5 a 7 años, con una cantidad total de 51 estudiantes, donde 15 son niñas y 35 son niños, pertenecientes a un nivel socioeconómico bajo

medio; la mayoría vive en casa familiar, con los padres, abuelos y tíos; sus padres poseen una formación técnica, con oficios diversos, comerciantes, oficios varios, amas de casa, vigilantes, sastres y conductores de moto, motocarro o carro, quienes trabajan fuera de sus casas y regresan en las horas de la noche, por eso la mayoría de estos niños (as) permanecen gran parte del tiempo bajo el cuidado de sus abuelas o de un familiar cercano.

La comunidad en general es diversa y dispuesta a participar en los diferentes proyectos y propuestas lideradas por las Instituciones.

5.4. Técnicas e instrumentos para recolección de la información

5.4.1. Técnicas para la recolección de la información

Como lo señala Hurtado (2000) las técnicas de recolección de datos son los procedimientos y actividades que le permiten al investigador, obtener la información necesaria para dar cumplimiento a su objetivo de investigación, para la recolección de la información se utilizaron técnicas como:

- **Encuesta.** Se aplicó a un grupo de directivos docentes, docentes y padres de familia con el fin de recoger datos con respecto a la estructura curricular existente y al involucramiento de los padres de familia con la institución.
- **Observación directa.** La observación consiste en identificar las acciones más relevantes del que hacer de docentes, estudiantes y directivos docentes, y su influencia en la identificación de los elementos más importantes del rediseño curricular en el grado de transición.

- **Análisis de documentos.** Revisión de los documentos, programas, proyectos de aula, talleres, actas de reuniones, que permitieron la comprensión contextual del problema a analizar.

5.4.1.2 Instrumentos para la recolección de la información es el recurso que el investigador utiliza para registrar la información y sintetiza toda la labor previa de la investigación (Hernández y otros, 2003).

- **Reuniones y talleres.** Por medio de las reuniones y talleres planeados dirigidos a docentes, padres de familia y estudiantes de la institución, se recogió información sobre el proceso en el que se focalizaba la discusión, mediante un orden del día y los acuerdos adoptados que se incluyeron en un acta de reunión
- **Fotografías y diapositivas.** De momentos claves que sirven para ilustrar momentos concretos y de soporte visual de otras técnicas que permitieron obtener información pertinente para el objeto de estudio.
- **Informes analíticos.** Para una mayor socialización de la propuesta es necesario mantener una organización y recolección de evidencias logradas en el período de la investigación, diseñadas en una especie de memorando o informe.

5.5. Procedimiento. A lo largo de la realización de esta propuesta se han cumplido las etapas y fases de una investigación de corte activo participativo, delimitando unos objetivos a trabajar que corresponden a la detección de determinadas falencias o déficits presentados en el grado de transición, para elaborar el rediseño curricular para el nivel de transición.

Se realizó una etapa de corrección que inició con la apertura de puntos de vistas existentes en torno a la problemática y objetivos definidos, lo que permitió realizar un diagnóstico y una propuesta para que así emergiera la praxis participativa, que pudiera servir de base para su debate y negociación entre todos los participantes implicados.

Para la última etapa de esta propuesta, que se considera el cierre, se concluye mediante líneas de actuación en las que los sectores implicados asumirán el papel protagónico en el desarrollo del proceso, la puesta en marcha de estas actuaciones detectará nuevas problemáticas y habrá que definir nuevos objetivos a abordar.

6. RESULTADOS

En este capítulo, se mostrarán los resultados obtenidos en la evaluación del currículo actual del grado de Transición de la Institución, a partir de las encuestas aplicadas a Directivos Docentes y a Docentes, así como a los padres de familia de la Institución Educativa. Estos resultados se muestran en forma de gráficos, por pregunta, y se da una corta interpretación de los mismos. En primer lugar, se presentan los resultados de la encuesta a directivos docentes y docentes; luego, se presentan los resultados de la encuesta a padres de familia, y por último se muestra la tabla de triangulación de los resultados obtenidos.

Asimismo, se presentan los resultados de la observación no participante realizada con la finalidad de obtener información para el rediseño del currículo de transición, de la Institución Educativa.

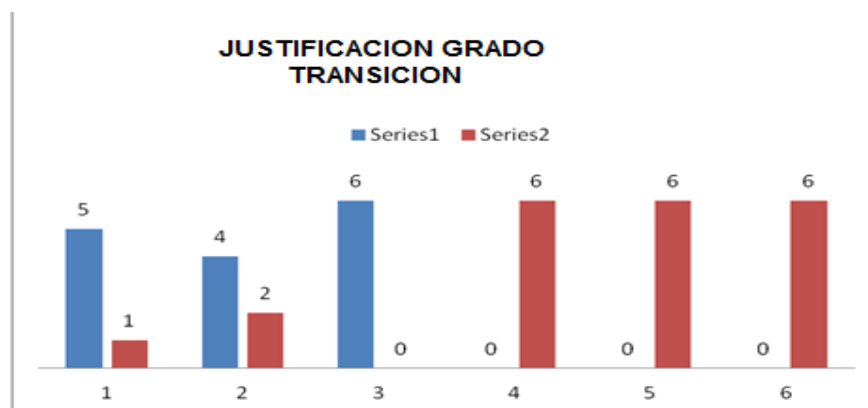
6.1. Encuesta aplicada a Directivos Docentes y Docentes

La encuesta tuvo como objetivo obtener datos que sirvieran para la Evaluación del Currículo Actual Del Grado Transición de la Institución. La encuesta se aplicó a seis personas entre directivos y docentes.

Los elementos del diseño curricular que se tuvieron en cuenta para evaluar fueron: Justificación legal del grado de transición (Gráfico 1); Marco teórico del proyecto curricular (Gráfico 2); Estructura curricular (Gráfico 3); Metodología de los procesos didácticos (Gráfico 4); Descripción de la estructura y administración del

diseño curricular (Gráfico 5); Viabilidad (Gráfico 6), y Evaluación permanente del currículo (Gráfico 7).

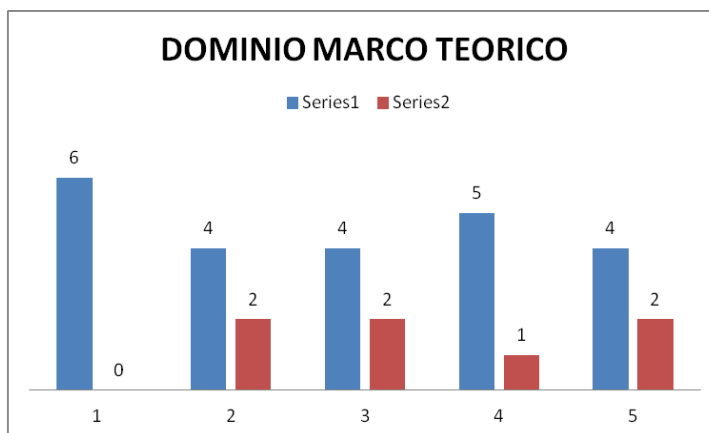
Gráfico No. 1. Justificación legal del grado de transición.



Eje vertical: número participantes; Eje horizontal: preguntas realizadas; SERIE 1: Respuestas Afirmativas; SERIE 2: Respuestas Negativas

COMENTARIOS: En el gráfico podemos percibir que la población encuestada no tiene conocimientos acerca de la justificación legal del grado transición, debido a que las respuestas en su mayoría fueron negativas, en aquellas preguntas orientadas al conocimiento de normas constitucionales para este nivel. Solo un participante de los grupos es docente del grado transición.

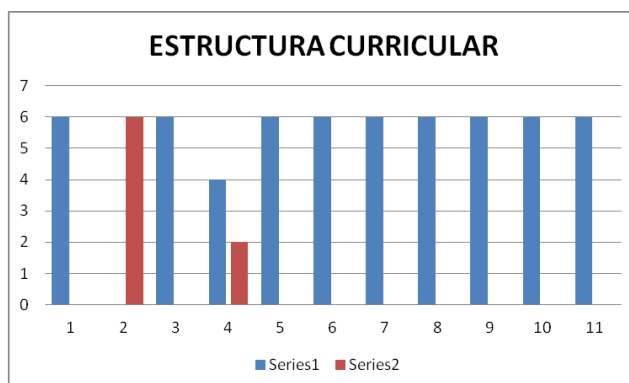
Gráfico No. 2. Marco teórico del proyecto curricular



Eje vertical: número participantes; Eje horizontal: preguntas realizadas; SERIE 1: Respuestas Afirmativas; SERIE 2: Respuestas Negativas

COMENTARIOS: Para este ítem del marco teórico del proyecto curricular los encuestados contestaron un mayor número de veces que sí son conocedores de los aspectos pedagógicos involucrados en este elemento curricular.

Gráfico No. 3. Estructura curricular

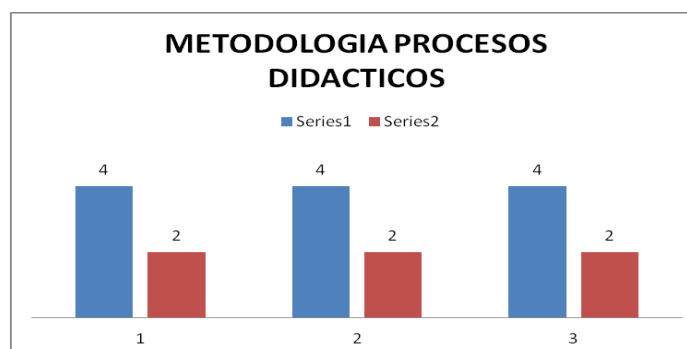


Eje vertical: número participantes; Eje horizontal: preguntas realizadas; SERIE 1: Respuestas Afirmativas; SERIE 2: Respuestas Negativas

COMENTARIOS: Los resultados de la encuesta para este elemento curricular muestran que los directivos docentes y docentes sí tienen claridad y sí

existe conocimiento del orden en la estructura curricular, como son el concepto de niño, perfil del estudiante, plan de estudios etc.

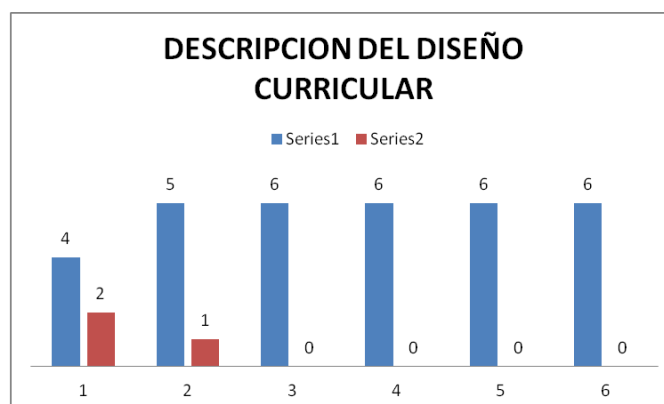
Gráfico No. 4 Metodología en los procesos didácticos



Eje vertical: número participantes; Eje horizontal: preguntas realizadas; SERIE 1: Respuestas Afirmativas; SERIE 2: Respuestas Negativas

COMENTARIOS: Los participantes de las encuestas respondieron, en su mayoría, de manera afirmativa que poseen conocimientos sobre el método que usa la docente en su proceso de enseñanza y su relación con el modelo pedagógico institucional

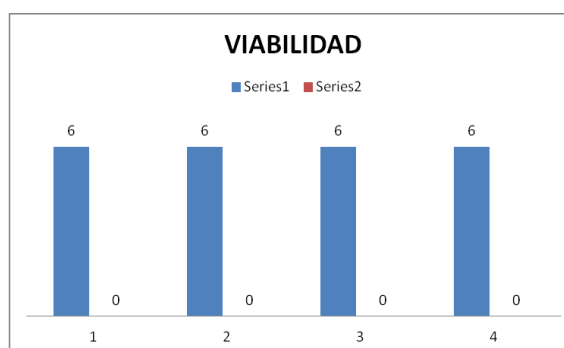
Gráfico No. 5 Descripción de la estructura y administración del diseño curricular



Eje vertical: número participantes; Eje horizontal: preguntas realizadas; SERIE 1: Respuestas Afirmativas; SERIE 2: Respuestas Negativas

COMENTARIOS: La encuesta, en el aspecto de la descripción de la estructura y administración del diseño curricular, arroja resultados favorables y positivos para la institución en lo que respecta a la existencia de un plan para la administración curricular, la vinculación de entornos virtuales y un buen ambiente escolar.

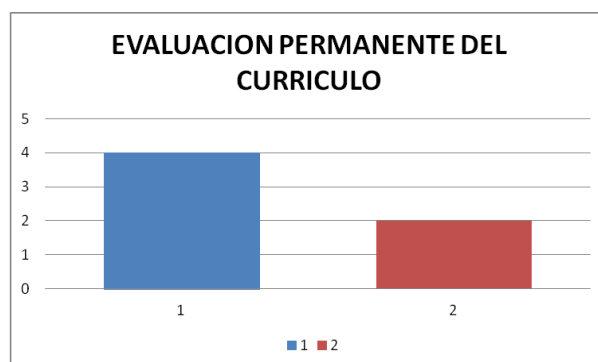
Gráfico No. 6. Viabilidad



Eje vertical: número participantes; Eje horizontal: preguntas realizadas; SERIE 1: Respuestas Afirmativas; SERIE 2: Respuestas Negativas

COMENTARIOS: Los encuestados respondieron afirmativamente a todas las preguntas de esta categoría arrojando como resultado la existencia de viabilidad, indicándonos la existencia de recurso humano, planta física, equipamiento y formación del personal docente.

Gráfico No. 7. Evaluación permanente del currículo



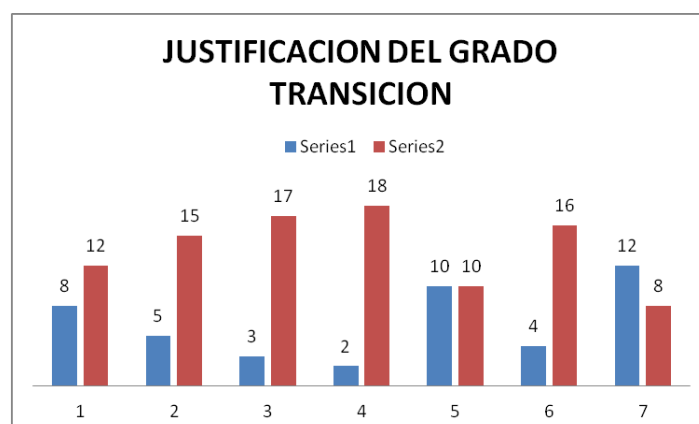
Eje vertical: número participantes; Eje horizontal: preguntas realizadas; SERIE 1: Respuestas Afirmativas; SERIE 2: Respuestas Negativas

COMENTARIOS: Para la Institución Jesús Maestro es de gran importancia realizar una evaluación permanente de su currículo como lo constatamos en las respuestas afirmativas de la encuesta para este ítem.

6.2. ENCUESTA DIRIGIDA A PADRES DE FAMILIA

Esta encuesta tuvo como objetivo diagnosticar el grado de involucramiento de los padres de familia de la Institución Educativa Jesús Maestro. Se indagó sobre los mismos aspectos que en la encuesta de directivos docentes y docentes; es decir, los aspectos a tratar fueron Justificación del grado de transición (Gráfico 8); Marco teórico del proyecto curricular (Gráfico 9); Estructura curricular (Gráfico 10); Metodología de los procesos didácticos (Gráfico 11); Descripción de la estructura y administración del diseño curricular (Gráfico 12); Viabilidad (Gráfico 13), y Evaluación permanente del currículo (Gráfico 14). El número de encuestados fue de veinte (20) padres de familia.

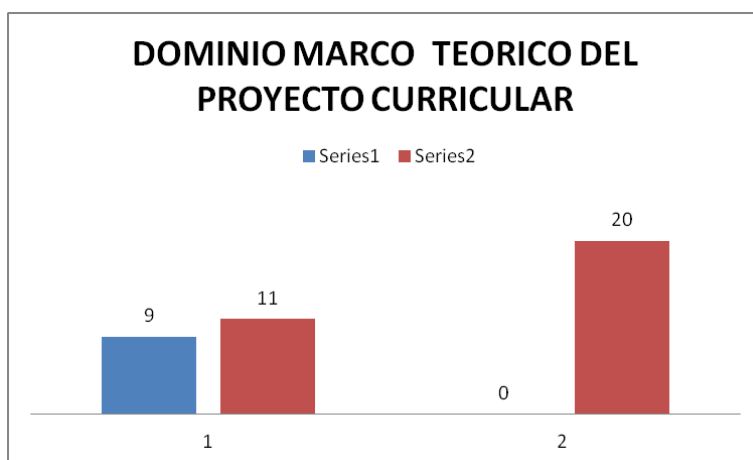
Gráfico No. 8 Justificación legal del grado de transición



Eje vertical: número participantes; Eje horizontal: preguntas realizadas; SERIE 1: Respuestas Afirmativas; SERIE 2: Respuestas Negativas

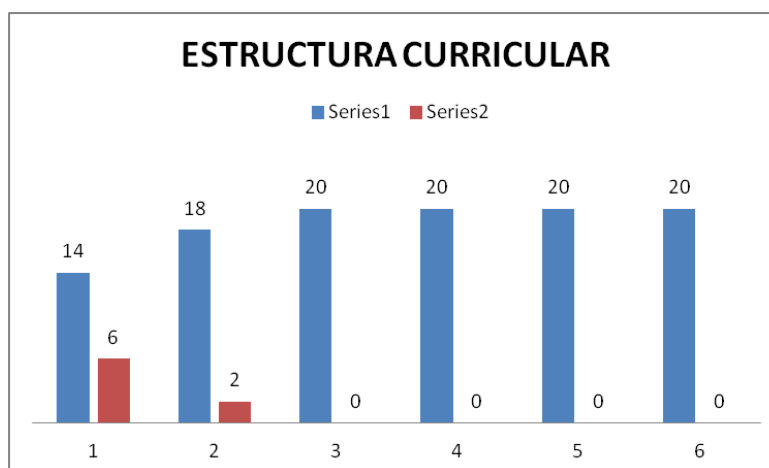
COMENTARIOS: En lo que respecta al conocimiento de los padres de familia de la justificación legal del grado de transición, en su mayoría, contestaron no tener conocimiento de la normatividad legal para el funcionamiento del grado transición en Colombia.

Gráfico No. 9 Marco teórico del proyecto curricular



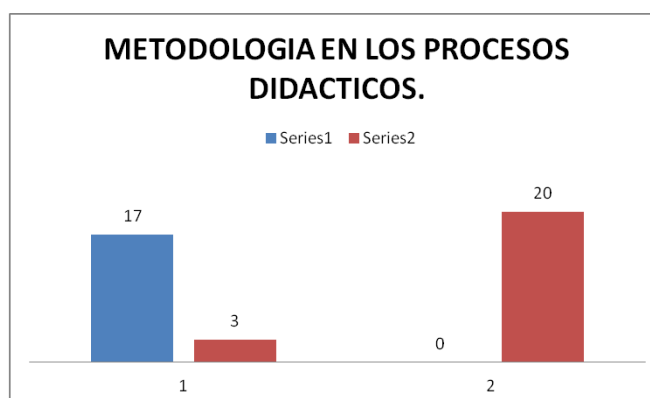
Eje vertical: número participantes; Eje horizontal: preguntas realizadas; SERIE 1: Respuestas Afirmativas; SERIE 2: Respuestas Negativas

COMENTARIOS: La encuesta arroja resultados negativos en este aspecto, pues los padres de familia afirman desconocer el marco teórico del proyecto curricular, desconocen la fundamentación teórica pedagógica.

Gráfico No. 10 Estructura curricular

Eje vertical: número participantes; Eje horizontal: preguntas realizadas; SERIE 1: Respuestas Afirmativas; SERIE 2: Respuestas Negativas

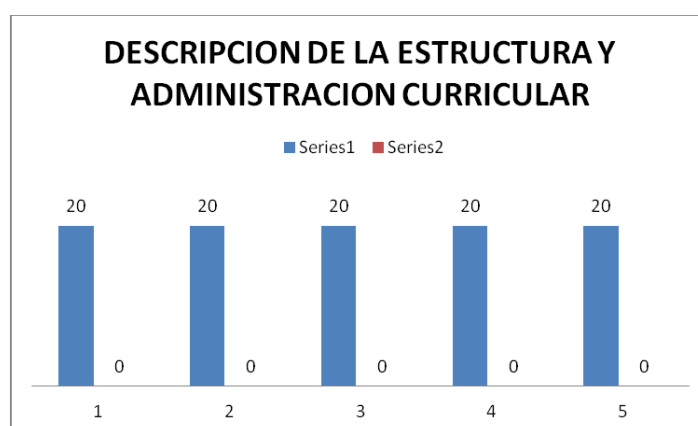
COMENTARIOS: Para la categoría estructura curricular, el indicador es positivo, pues los padres de familia afirman tener conocimiento tanto de la definición de niño como de los descriptores generales de las dimensiones del desarrollo infantil.

Gráfico No. 11 Metodología en los procesos didácticos

Eje vertical: número participantes; Eje horizontal: preguntas realizadas; SERIE 1: Respuestas Afirmativas; SERIE 2: Respuestas Negativas

COMENTARIOS: En la categoría metodología en los procesos didácticos, los padres de familia muestran tener conocimiento respecto a lo que enseña la profesora; no obstante, en lo que concierne al modelo pedagógico, las respuestas indican que los padres de familia, desconocen cuál es el modelo que la Institución maneja.

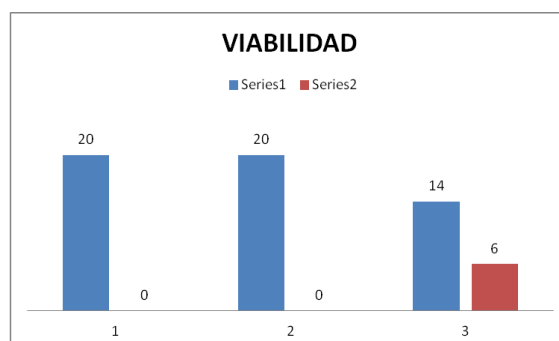
Gráfico No. 12 Descripción de la estructura y administración del currículo



Eje vertical: número participantes; Eje horizontal: preguntas realizadas; SERIE 1: Respuestas Afirmativas; SERIE 2: Respuestas Negativas

COMENTARIOS: en la totalidad de los encuestados, los padres de familia manifiestan, tener clara la categoría “descripción de la estructura y administración del diseño curricular”, en sus componentes equipamiento y ambiente escolar.

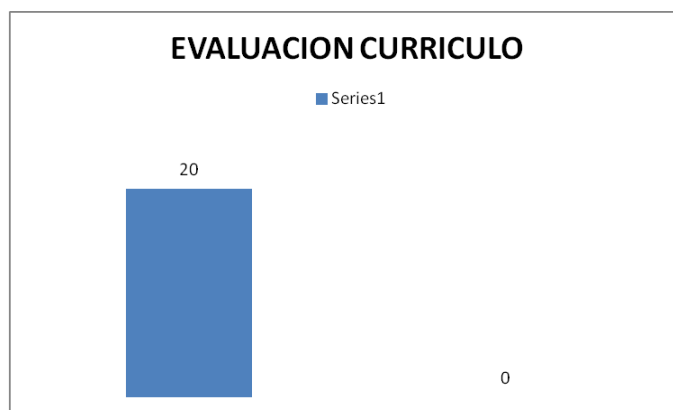
Gráfico No. 13 . VIABILIDAD



Eje vertical: número participantes; Eje horizontal: preguntas realizadas; SERIE 1: Respuestas Afirmativas; SERIE 2: Respuestas Negativas

COMENTARIOS: La categoría viabilidad arroja mayores resultados positivos en conformidad al recurso humano, planta física y preparación profesional de las docentes de preescolar de la Institución por parte de los encuestados

Gráfico No. 14 Evaluación permanente del currículo



Eje vertical: número participantes; Eje horizontal: preguntas realizadas; SERIE 1: Respuestas Afirmativas; SERIE 2: Respuestas Negativas

COMENTARIOS: En su totalidad los padres de familia afirman que existe evaluación permanente del currículo.

6.3. Triangulación intramétodos de los resultados obtenidos de las encuestas.

Aquí se presentan los resultados del proceso de triangulación de los datos obtenidos en las encuestas, mostrando las convergencias y divergencias de ambas.

Evaluación currículo actual del grado transición.

CATEGORÍA	RESULTADOS		CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS
	ENCUESTA DIRECTIVOS DOCENTES Y DOCENTES	ENCUESTA PADRES DE FAMILIA	
1. JUSTIFICACIÓN LEGAL DEL GRADO TRANSICIÓN	En la encuesta aplicada, solo un participante pertenece al grado transición, las respuestas negativas de la serie dos arrojan información acerca del desconocimiento, por parte de los docentes, de la justificación legal del grado transición, las respuestas en su mayoría se dirigen al no.	Las respuestas negativas predominan en las preguntas acerca del conocimiento por parte de los padres de familia cuando se trató el ítem justificación del grado transición.	<ul style="list-style-type: none"> Convergencias: los participantes desconocen la justificación del documento que se refiere al grado transición. Divergencias: Una sola respuesta afirma conocer la justificación legal. (Sólo uno de los participante de los grupos es docente del grado transición de la Institución).
2. DOMINIO MARCO TEÓRICO	Los docentes de la Institución Jesús Maestro tienen conocimiento en lo referente al dominio del marco teórico de su proyecto curricular.	las respuestas negativas (serie 2) arrojan desconocimiento acerca de este ítem por parte de los padres de familia.	<ul style="list-style-type: none"> Convergencias: no existen convergencias. Divergencias: en lo referente a conocimientos teóricos pedagógicos de los dos niveles de población a los que les fue aplicada la encuesta demuestra sus polaridades, docentes hacia respuestas

			afirmativas (conocimiento del tema) y padres de familia a respuestas negativas (desconocimiento del tema).
3. ESTRUCTURA CURRICULAR	Las preguntas formuladas para esta categoría a los encuestados fueron contestadas, en su mayoría, afirmativamente (serie 2), lo que indica que existe claridad en el orden de la estructura curricular.	Para la categoría estructura curricular, los padres de familia manifiestan tener conocimiento sobre los elementos que pertenecen a esta categoría, respondiendo mayor número de veces afirmativamente al cuestionario aplicado.	<ul style="list-style-type: none"> • Convergencias: Los grupos coinciden en sus afirmaciones (serie 1) en mayoría. • Divergencias: la pregunta acerca de conocimiento de modelos pedagógicos se polarizó en los dos grupos, los padres de familia responden negativamente (desconocimiento) y los docentes afirmativamente (conocimiento).
4. METODOLOGÍA EN LOS PROCESOS DIDÁCTICOS	Este elemento curricular fue respondido por los Directivos Docentes y Docentes de forma positiva, ya que afirman que existe una metodología en los procesos didácticos de su institución.	De las preguntas realizadas en la categoría metodología en los procesos didácticos, los padres de familia contestaron afirmativamente al primer interrogante, que indagaba por la relación maestra-estudiante. Para el segundo interrogante, acerca del modelo	<ul style="list-style-type: none"> • Convergencia: padres de familia y docentes manifiestan conocer la manera como un docente debe enseñar a sus estudiantes. • Divergencia: los padres de familia desconocen lo relacionado al modelo

		pedagógico institucional, las respuestas fueron negativas, indicando desconocimiento de los conceptos teóricos.	pedagógico de la Institución.
5. DESCRIPCIÓN DE LA ESTRUCTURA Y ADMINISTRACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR	En esta categoría, los Directivos Docentes y Docentes respondieron afirmativamente en su mayoría, haciendo referencia que la descripción de la estructura y administración del diseño curricular se encuentra presente en la Institución Jesús Maestro.	Los padres de familia de la Institución manifiestan afirmativamente (serie 1), en su totalidad de participantes, tener clara la categoría de descripción de la estructura curricular y la administración curricular.	<ul style="list-style-type: none"> • Convergencia: Predominio de la administración curricular • Divergencias: en la encuesta a Directivos docentes y Docentes existieron dos respuestas negativas acerca de la descripción del plan de administración curricular.
6. VIABILIDAD	Los encuestados docentes respondieron afirmativamente a todas las preguntas de esta categoría arrojando como resultado la existencia de viabilidad.	La categoría viabilidad arroja mayores resultados positivos en las respuestas (serie 1) en cuanto a recurso humano, planta física y preparación profesional de las docentes de preescolar, de acuerdo al conocimiento de los padres de familia.	<ul style="list-style-type: none"> • Convergencia: los participantes afirmaron la viabilidad de este elemento curricular, existe recurso humano, equipamiento, planta física y los docentes se encuentran capacitados para su trabajo pedagógico. • Divergencia: Ninguna.
7. EVALUACIÓN	De los encuestados docentes en su	En su totalidad los padres de familia	<ul style="list-style-type: none"> • Convergencias: los participantes

PERMANENTE DEL CURRÍCULO	mayoría afirmaron que existe seguimiento a la evaluación permanente del currículo.	afirman (serie 1) que existe evaluación permanente del currículo.	encuestados en su mayoría afirman que se realiza una evaluación permanente del currículo. <ul style="list-style-type: none"> • Divergencia: dos participantes Directivos Docentes y Docentes consideran que no se realiza.
-------------------------------------	--	---	--

6.4. Análisis triangulación intramétodo de las encuestas.

El elemento curricular justificación legal del grado transición atrae nuestra atención debido a que los resultados de la encuesta aplicada a Directivos docentes, docentes y padres de familia reflejó el desconocimiento que existe por parte de los encuestados de los lineamientos gubernamentales y políticas de educación para el grado preescolar. En los dos grupos se hizo evidente que no tenían ninguna información o conocimiento de dichas políticas.

El siguiente elemento a analizar es el marco teórico. Podemos inferir que para los directivos docentes y los docentes, el cualificarse en los avances y estudios en lo que a educación se refiere, hace parte de su trabajo. Por el contrario, los padres de familia no tienen acceso a esta información desde el contexto o actividad laboral en el que se encuentran.

En cuanto al orden en la estructura curricular, los directivos docentes y docentes de la Institución evidencian tener claridad sobre él y conocerlo en sus elementos: el concepto de niño, perfil del estudiante, plan de estudios, entre otros. Igualmente, los padres de familia tienen conocimiento acerca de la definición de niño y los descriptores generales de las dimensiones del desarrollo infantil.

Con respecto a la metodología en los procesos didácticos, existe convergencia en ambos grupos (Directivos docentes y Docentes, y padres de familia) en cuanto al conocimiento de la manera como enseña la docente de preescolar; sin embargo, hay divergencia en el conocimiento de si existe un modelo pedagógico institucional o no. El grupo de Directivos docentes y Docentes afirma que sí existe y que hay coherencia entre ese modelo pedagógico y la metodología usada por la docente. Por el contrario, los padres de familia desconocen la existencia de un modelo pedagógico institucional, lo que evidencia la falta de un mayor involucramiento de los padres de familia, por medio de capacitaciones acerca de las particularidades del funcionamiento de una Institución educativa.

En la descripción de la estructura y administración del diseño curricular, la encuesta arroja resultados favorables y positivos para la institución, en lo que respecta a la existencia de un plan para la administración curricular, la vinculación de entornos virtuales y un buen ambiente escolar. Vale la pena anotar que los padres de familia evidencian tener claridad con respecto a la descripción de la

estructura y administración del diseño curricular, en sus componentes equipamiento y ambiente escolar.

En referencia al componente viabilidad, para todos los encuestados el proyecto curricular de la institución resulta viable, lo que nos indica que para los grupos encuestados existe el recurso humano, planta física, equipamiento y formación del personal docente adecuados para lograr los objetivos del proyecto curricular.

Por último, con respecto a la evaluación continua del currículo, la gran mayoría de los encuestados afirman que sí se lleva a cabo, aunque dos docentes afirman que no existe.

6.5. Observación no participante

En esta sección, se presenta el análisis de la observación realizada. En la tabla a continuación, la primera columna corresponde a las categorías utilizadas para el análisis, junto con las preguntas que surgían de tales categorías; la segunda columna corresponde a las interpretaciones de los eventos observados, es decir la clase dirigida por la docente del grado de transición.

CATEGORÍAS/PREGUNTAS	OBSERVACIONES
<p>JUSTIFICACIÓN LEGAL DEL GRADO DE TRANSICIÓN</p> <p>¿El contenido que presenta el docente en la planeación del curso se relaciona con los objetivos del nivel de preescolar (ley 115) y las competencias del grado de transición?</p> <p>MARCO TEÓRICO DEL PROYECTO CURRICULAR</p> <p>Promoción de las Competencias básicas en transición</p> <ul style="list-style-type: none"> • Competencia científica • Competencia ciudadana • Competencia comunicativa • Competencia matemática <p>ESTRUCTURA CURRICULAR</p> <p>¿El contenido que presenta el docente en la planeación del curso deja claro el referente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se evidencia un manejo de fundamentación pedagógica, debido a que la docente demuestra conocimiento de las dimensiones del desarrollo, evidenciado en las actividades ejecutadas; de igual manera, el contenido presentado se relaciona con los objetivos propios del preescolar • La docente del grado transición demuestra conocimiento de las dimensiones del desarrollo, evidenciado en las actividades ejecutadas, los recursos utilizados, el proceso de atención y motivación. Asimismo, en el desarrollo de las actividades, de manera implícita, se evidenció la promoción de las competencias básicas en transición, haciendo mayor énfasis en la competencia comunicativa, y científica; sin embargo, no se evidenció la competencia matemática

conceptual, las destrezas mentales o físicas y las actitudes a promover, así como también, el proceso de evaluación en el desarrollo del plan de estudio en el que se apoya para preparar la clase?

¿En el horario del salón se proponen formas de trabajo como proyectos lúdico pedagógico, talleres, asignaturas de áreas del conocimiento, otros?

- Promoción de la Competencia, planificación y diseño curricular
- Competencia atención a la diversidad e inclusión

METODOLOGÍA EN LOS PROCESOS DIDÁCTICOS

¿El docente, en su plan curricular, propone de manera permanente estrategias de aprendizaje en equipo, colaborativo o cooperativo?

¿El docente, en su plan curricular, propone de manera permanente actividades que se centran en una metodología en donde él explica, modela y da todas las instrucciones?

¿El docente utiliza diversos recursos y los utiliza de formas diversas para buscar aprendizajes significativos en el estudiante?

¿El docente utiliza de forma pedagógica los recursos tecnológicos para provocar un aprendizaje significativo en el estudiante?

- La docente manifiesta una previa planificación y diseño de las actividades, evidenciado en la secuencia didáctica, en los recursos utilizados, mostrando claridad sobre referentes conceptuales y actitudinales; sin embargo, no se evidencia una adecuada retroalimentación sobre conclusiones del tema. Además, en el horario de clases no se proponen formas de trabajo como proyectos lúdicos o talleres; de igual manera, no se evidencia la cooperación, ni trabajo en equipo en las actividades realizadas.
- En el diseño y ejecución de las actividades, la docente expresa de manera implícita la promoción del aprendizaje significativo de los discentes a cargo, teniendo en cuenta los conocimientos previos, actividades de exploración, indagación y manipulación. Además, la utilización de recursos adecuados, de acuerdo con la edad promedio, permitió la

<p>Promoción de estrategias de enseñanza utilizadas</p> <p>Competencia acompañamiento a los estudiantes</p> <p>ADMINISTRACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR</p> <p>¿El docente, en su plan curricular, propone de manera adecuada actividades de contacto directo con diversos contextos reales que permiten la vinculación de los estudiantes a contextos concretos?</p> <p>¿El docente utiliza de forma pertinente el entorno (físico, social y natural) como mediador que buscan un aprendizaje más significativo del estudiante?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promoción de la Competencia ciudadana <p>VIABILIDAD</p> <p>¿La propuesta curricular presenta los requerimiento de :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recursos humanos • Planta física • Equipamiento • Formación del personal docente <p>EVALUACIÓN</p> <p>Promoción de la Competencia de evaluación y retroalimentación de los</p>	<p>participación de los niños y niñas; sin embargo, no promovió actividades de trabajo en equipo, ni de colaboración, se centró en modelado de instrucciones. También se evidenció el acompañamiento y seguimiento por parte de la docente</p> <ul style="list-style-type: none"> • La docente no evidencia de manera explícita actividades de contacto con diversos contextos, por lo tanto no usa de forma pertinente el entorno natural, como mediador del aprendizaje; no obstante, resalta la promoción de la competencia ciudadana. • Se evidencia de manera explícita e implícita la viabilidad en cuanto a los requerimientos expuestos en la categoría, es decir, lo concerniente a los recursos humanos, planta física, equipamiento y formación del personal docente • La docente manifiesta una previa planificación y diseño de las actividades; sin
---	--

<p>aprendizajes.</p> <p>¿El contenido que presenta el docente en la planeación del curso deja claro el referente conceptual, las destrezas mentales o físicas y las actitudes a promover, así como también, el proceso de evaluación en el desarrollo del plan de estudio en el que se apoya para preparar la clase?</p>	<p>embargo, no se evidencia una adecuada retroalimentación sobre conclusiones del tema; además, en el contenido que presenta en la planeación del curso, el proceso de evaluación no es muy detallado.</p>
--	--

6.6. Análisis descriptivo de la observación no participante

El siguiente análisis de la observación no participante tiene como objetivo caracterizar las categorías correspondientes a la propuesta de rediseño curricular para el grado de transición, y su influencia en las prácticas pedagógicas, en la institución educativa Jesús Maestro. Cada categoría expuesta consta de un conjunto de preguntas, que representan una serie de indicadores para determinar el cumplimiento o justificación de la misma en la propuesta de rediseño.

En este sentido, se puede inferir que las categorías de “Descripción de la estructura y administración del diseño curricular”, “Evaluación” y “Estructura curricular”, no se evidencian de manera concreta en la observación de la clase. En el caso de la categoría “Descripción de la estructura y administración del diseño curricular”, la docente no muestra de manera explícita actividades de contacto con diversos contextos; por lo tanto, no usa de forma pertinente el entorno natural como mediador del aprendizaje. Sin embargo, resalta la promoción de la competencia ciudadana, elemento de dicha categoría.

De igual forma, en la categoría “Evaluación”, no se evidencia un proceso constante dirigido de evaluación y retroalimentación de los aprendizajes. Solo se observan actividades de instrucciones y seguimiento de modelos.

Con respecto a la categoría “Estructura curricular”, la docente manifiesta una previa planificación y diseño de las actividades, lo que se demuestra en la secuencia didáctica y en los recursos utilizados. De esta manera, la docente muestra claridad acerca de referentes conceptuales y actitudinales; sin embargo, no hay evidencia de una adecuada retroalimentación sobre conclusiones del tema. Además, en el horario de clases no se proponen formas de trabajo como proyectos lúdicos o talleres. Tampoco se evidencia la cooperación, ni trabajo en equipo en las actividades realizadas.

Por otra parte, se puede inferir que las categorías “Justificación del grado de transición”, “Marco teórico del proyecto curricular”, “Metodología en los procesos didácticos” y “Viabilidad”, sí se logran evidenciar, de manera concreta, en la observación.

En la categoría “Justificación del grado de transición”, es evidente un manejo de fundamentación pedagógica, puesto que la docente demuestra conocimiento de las dimensiones del desarrollo, lo cual es palpable en las actividades ejecutadas; de igual manera, el contenido presentado se relaciona con los objetivos propios del preescolar.

En cuanto al “Marco teórico del proyecto curricular”, la docente demuestra conocimiento de las dimensiones del desarrollo, evidenciado en las actividades ejecutadas, los recursos utilizados, y el proceso de atención y motivación. De igual manera, en el desarrollo de las actividades, de manera implícita, demostró la promoción de las competencias básicas en transición, haciendo mayor énfasis en la competencia comunicativa y científica; sin embargo, no se evidenció la promoción de la competencia matemática.

En esa misma línea, para la categoría “Metodología en los procesos didácticos”, se puede concluir que en el diseño y ejecución de las actividades, la docente expresa de manera implícita la promoción del aprendizaje significativo de los discentes a cargo, ya que tiene en cuenta los conocimientos previos, actividades de exploración, indagación y manipulación; además, utiliza recursos adecuados a la edad promedio, lo cual permitió la participación de los niños y las niñas; sin embargo, no promovió actividades de trabajo en equipo ni de colaboración, solo se centró en modelado de instrucciones. También hubo evidencia de acompañamiento y seguimiento por parte de la docente.

En el caso de la “Viabilidad”, esta se evidencia de manera explícita e implícita, ya que los indicadores de la categoría existen reflejados en los recursos humanos, planta física, equipamiento y formación del personal docente

6.7 Análisis documental

En esta sección se presenta el análisis documental realizado, en la tabla a continuación se muestra las categorías que se revisaron en los documentos que conformaron el análisis.

CATEGORIZACIÓN INDICADORES	DOCUMENTOS REVISADOS	PEI	OBSERVADOR DEL ALUMNO	PREPARADOR DE CLASE	PROYECTO DE AULA	TRIANGULACIÓN INTRA
FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA JUSTIFICACIÓN LEGAL DEL GRADO DE TRANSICIÓN ¿El proyecto fue elaborado a partir de las necesidades del establecimiento? ¿Fue construido con la participación de los distintos componentes de la comunidad? ¿El PEI es coherente con las políticas educativas y las necesidades locales? ¿Tiene base filosófica definida (Misión, Visión, y demás componentes)? ¿Expresa la identidad de la Institución?		SI	SI	SI	SI	La categoría referenciada, fundamentación pedagógica en el grado de transición se justifica debido a que se encuentra en la mayoría de los documentos revisados, es decir, que todos los documentos revisados fueron elaborados a partir de las necesidades del establecimiento, sin embargo el preparador de clase y el proyecto de aula, no fueron construidos con la participación de todos los componentes de la comunidad, de igual manera, todos los documentos son coherentes con las políticas educativas y necesidades locales, es importante resaltar que el documento de preparador de clase no presenta una base filosófica definida, ni expresa la identidad de la institución, los demás documentos si lo expresan.
		SI	SI	NO	NO	
		SI	SI	SI	SI	
		SI	SI	SI	SI	
		SI	SI	NO	SI	
ESTRUCTURA CURRICULAR ¿Se formularon objetivos estratégicos y metas a alcanzar? ¿Integran o articulan los proyectos y		SI	NO	SI	SI	La categoría referenciada en el grado de transición, estructura curricular, se evidencia en la mayoría de los documentos revisados, es decir, presentan unos objetivos y metas,

programas de la Institución con el PEI?	SI	NO	SI	SI	integrando los proyectos y programas con el PEI, de igual manera la integración al currículo, es importante resaltar que el documento de observador del alumno no corresponde a de manera positiva a ninguna de las preguntas de la categoría de estructura curricular
¿Integra el componente currículo en el PEI?	SI	NO	SI	SI	
METODOLOGÍA EN LOS PROCESOS DIDÁCTICOS					
¿El Proyecto contiene un plan de acción?	SI	NO	NO	SI	La categoría referenciada de metodología en los procesos didácticos no cumple con los criterios establecidos, debido a que tanto el observador del alumno como el preparador de clase, no contienen un plan de acción, por lo tanto no está especificado y mucho menos cuenta con un diseño de evaluación, por otro lado los documentos tales como el PEI y el proyecto de aula, cuentan con un plan de acción definido, y un diseño de evaluación.
¿Está bien definido y especificado?	SI	NO	NO	SI	
¿Contempla un diseño de evaluación y seguimiento del proyecto educativo?	SI	NO	NO	SI	
DESCRIPCIÓN DE LA ESTRUCTURA Y ADMINISTRACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR					La categoría referenciada descripción de la estructura y administración del diseño curricular, no cumple con los criterios establecidos, es importante resaltar que el solo el PEI tiene equipos de trabajo de gestión para la institución, y no existen datos sobre el impacto de su nivel de implementación.
¿Se construyeron equipos de trabajos por área?	SI	NO	NO	NO	
¿Existe información acerca del potencial de aporte a la gestión de la Institución?	NO	NO	NO	NO	
¿Existen datos sobre el impacto de su nivel de implementación?	NO	NO	NO	NO	

VIABILIDAD					Se evidencia el cumplimiento total de los diferentes criterios de la categoría viabilidad en los documentos revisados, tales como el requerimiento de la planta física, el de recursos humanos, así como también el de equipamiento y de formación docente.
¿El proyecto cumple con los requerimientos de planta física?	SI	SI	SI	SI	
¿El proyecto cumple con los requerimientos de recursos humanos?	SI	SI	SI	SI	
¿El proyecto cumple con los requerimientos de equipamiento?	SI	SI	SI	SI	
¿El proyecto cumple con los requerimientos de formación docente?	SI	SI	SI	SI	La categoría referenciada, la evaluación, no se justifica debido a que en los documentos revisados tales como el PEI, el observador de clase y el preparador de clase, no contemplan un diseño de evaluación, ni de seguimiento, de igual manera no se realizan jornadas de retroalimentación, incluyendo al proyecto de aula el cual, se evidencia un diseño de evaluación y seguimiento.
EVALUACIÓN					
¿Contempla un diseño de evaluación y seguimiento del proyecto educativo?	NO	NO	NO	SI	
¿Se realizan jornadas de retroalimentación y de acompañamiento del proyecto educativo?	NO	NO	NO	NO	

6.8 Análisis descriptivo

El siguiente análisis sobre la revisión documental institucional tiene como objetivo caracterizar las categorías correspondientes a la propuesta de rediseño curricular para el grado de transición, y su influencia en las prácticas pedagógicas, en la institución educativa Jesús Maestro, cada categoría expuesta, presenta un conjunto de preguntas que representan una serie de indicadores para determinar el cumplimiento o justificación de la misma en la propuesta de rediseño. De tal manera que se puede inferir que las categorías de:

- Descripción de la estructura
- Administración del diseño curricular
- Metodología en los procesos didácticos
- Evaluación

No se evidencian de manera concreta en la revisión documental, debido a que en la descripción de la estructura y administración del diseño curricular, no cumple con los criterios establecidos, debido a que sólo el PEI tiene equipos de trabajo por área, los demás documentos como el preparador, el proyecto de aula, y el observador no contiene información acerca del potencial de aporte a la gestión de la institución, ni existen datos sobre el impacto de su nivel de implementación.

Seguidamente la categoría referenciada de metodología en los procesos didácticos no cumple con los criterios establecidos, debido a que tanto el observador del alumno como el preparador de clase, no contienen un plan de acción, por lo tanto no está especificado y mucho menos cuenta con un diseño de evaluación, por otro lado los documentos tales como el PEI y el proyecto de aula, cuentan con un plan de acción definido, y un diseño de evaluación. De igual forma en la categoría referenciada como evaluación, no se justifica debido a en los documentos revisados tales como el PEI, el observador de clase y el preparador de clase, no contemplan un diseño de evaluación, ni de seguimiento, de igual manera no se realizan jornadas de retroalimentación, incluyendo al proyecto de aula el cual, se evidencia un diseño de evaluación y seguimiento

No obstante, se puede inferir que las categorías de:

- Fundamentación pedagógica
- Justificación del grado de transición
- Estructura curricular
- Viabilidad

Se evidencian de manera concreta en la revisión documental, es así, que en la fundamentación pedagógica del grado de transición se justifica ya que se encuentra en la mayoría de los documentos revisados, es decir, que todos los documentos revisados fueron elaborados a partir de las necesidades del establecimiento, sin embargo el preparador de clase y el proyecto de aula, no fueron contruidos con la participación de todos los integrantes de la comunidad, de igual manera, todos los documentos son coherentes con las políticas educativas y necesidades locales, es importante resaltar que el documento de preparador de clase no presenta una base filosófica definida, ni expresa la identidad de la institución, los demás documentos si lo expresan.

Seguidamente la categoría referenciada en el grado de transición, estructura curricular, se evidencia en la mayoría de los documentos revisados, es decir, presentan unos objetivos y metas, integrando los proyectos y programas con el PEI, de igual manera la integración al currículo, es importante resaltar que el documento de observador del alumno no correspondió a ninguna de las preguntas de la categoría de estructura curricular, finalmente Se evidencia el cumplimiento total de los diferentes criterios de la categoría viabilidad en los documentos

revisados, tales como el requerimiento de la planta física , el de recursos humanos, así como también el de equipamiento y de formación docente.

6.9. Análisis intermétodos de los instrumentos utilizados

Categoría Indicador	Análisis de resultados de encuestas de directivos docentes y docentes	Triangulación intramétodos revisión de documentos	Resultado de observación de clases	Triangulación intermétodos convergencia divergencia
1. Justificación legal del grado de transición	En ambos casos las encuestas marcaron un dominio del desconocimiento de la categoría justificación del grado transición, con las respuestas negativas (serie 2), preguntas que hacían referencia a normas constitucionales, contexto social y cambios en los ambientes escolares.	Los resultados de las encuestas aplicadas a directivos docentes, docentes y padres de familia de la Institución Educativa Jesús Maestro, nos permite analizar que la comunidad educativa desconoce los lineamientos legales para el funcionamiento del grado transición, de acuerdo a lo estipulado por las directivas gubernamentales de la educación en nuestro país.	Se evidencia un manejo de fundamentación pedagógica , debido a que la docente demuestra conocimiento de las dimensiones del desarrollo, evidenciado en las actividades ejecutadas; de igual manera el contenido presentado se relaciona con los objetivos propios del preescolar.	De acuerdo a los resultados de las encuestas y la revisión documental podemos concluir que los miembros de la comunidad educativa convergen en cuanto a desconocer los documentos que conforman una estructura curricular en el grado de transición, no en tanto que la docente de transición diverge de esta conclusión por lo que se apropia de estos conceptos.
1. Dominio del	Los docentes	El análisis	La docente	De acuerdo a las

marco teórico	afirmaron en más ocasiones afirmativamente (serie 1) conocer el marco teórico del grado transición, a diferencia de los padres de familia que respondieron negativamente (serie 2) a su conocimiento de teorías pedagógicas.	efectuado a los resultados arroja evidencia que los docentes tienen un mayor dominio del marco teórico y su coherencia en la enseñanza, siendo muy diferente a las respuestas dadas por los padres de familia, esto indica que el perfil profesional da mayor ventaja en conocimientos en los aspectos pedagógicos.	demuestra conocimiento de las dimensiones del desarrollo, evidenciado en las actividades ejecutadas, los recursos utilizados, el proceso de atención y motivación, de igual manera en el desarrollo de las actividades de manera implícita se evidenció la promoción de las competencias básicas en transición, haciendo mayor énfasis en la competencia comunicativa y científica; sin embargo no se evidenció la competencia matemática	conclusiones, podemos mencionar que los directivos docentes y docentes de aula, convergen en cuanto al dominio del marco teórico, coherente con las teorías pedagógicas, no así los padres de familia, los cuales divergen en cuanto al manejo de teorías pedagógicas implementadas en el grado de transición.
----------------------	--	---	---	--

2. Estructura Curricular	Ambos grupos encuestados afirmaron (serie 1) en un número mayor de veces conocer la estructura curricular, concepto de niño, perfil de estudiantes y los planes de estudio de la institución.	La estructura curricular orienta más hacia las actividades realizadas para los niños de la Institución, por parte de los docentes, y para esta categoría en particular los dos grupos encuestados afirmaron tener conocimiento de las mismas en mayor número de veces.	La docente manifiesta una previa planificación y diseño de las actividades, demostrado en la secuencia didáctica, en los recursos utilizados, mostrando claridad sobre referentes conceptuales y actitudinales, sin embargo no se evidencia una adecuada retroalimentación sobre conclusiones del tema, además en el horario de clases no se proponen formas de trabajo como proyectos lúdicos o talleres; de igual manera no se evidencia la cooperación, ni trabajo en equipo en las actividades realizadas.	De acuerdo al resultado, los grupos encuestados que forman parte activa de la comunidad educativa, convergen en conocer la estructura curricular, el perfil del estudiante y los planes de estudio; no se encontró divergencia en el resultado de esta categoría.
4. Metodología en los Procesos Didácticos	De dos preguntas realizadas en la categoría metodología en los procesos didácticos los padres de familia contestaron 17/3, 3/20, siendo	Para la categoría de metodología en los procesos didácticos de este elemento curricular los Directivos docentes y docentes ,	En el diseño y la ejecución de las actividades la docente expresa de manera implícita la promoción del aprendizaje significativo de los	El resultado en los procesos didácticos, convergen en cuanto al dominio de los temas, la metodología utilizada en clases, no se encontraron

	<p>afirmativa el interrogante uno por la relación maestra docente y negativa para el dominio de los conceptos teóricos.</p> <p>La categoría de metodología en procesos didácticos en su tres interrogantes arrojó resultados 4/2, en afirmaciones (serie 1) en sus participantes dando como informe la presencia de una metodología aplicada por parte de los docentes.</p>	<p>contestaron mayor número de veces afirmativamente, en la aplicación de técnicas utilizadas de acuerdo al modelo curricular por ser quienes las realizan, para el caso de los padres de familia la respuesta al ítem de su conocimiento acerca de lo que los niños aprenden fueron afirmativas en su mayoría, pero al ítem de su conocimiento del modelo pedagógico las respuestas negativas predominaron.</p>	<p>discentes a cargo, teniendo en cuenta los conocimientos previos, actividades de exploración, indagación y manipulación, además la utilización de recursos adecuados de acuerdo a la edad promedio permitió la participación de los niños y niñas, sin embargo no promovió actividades de trabajo en equipo, ni de colaboración, se centró en modelado de instrucciones, se evidenció a acompañamiento y seguimiento por parte de la docente</p>	<p>divergencias en esta categoría.</p>
<p>5.Descripción de la estructura y administración del diseño curricular</p>	<p>Para esta categoría los resultados arrojados por ambas encuestas aplicadas a los participantes predominó en las afirmaciones en la utilización de TIC, ambiente escolar, atención al padre de familia y mejoramiento en las relaciones</p>	<p>Para esta categoría demuestra conocimiento por parte de padres de familia en la aplicación principalmente del pacto de convivencia de la comunidad educativa, los Directivos docentes y docentes, dos de</p>	<p>La docente no evidencia de manera explícita actividades de contacto con diversos contextos, por lo tanto no usa de forma pertinente el entorno natural, como mediador del aprendizaje, sin embargo resalta la promoción de la competencia</p>	<p>Los resultados de esta categoría nos demuestra que los encuestados, convergen con el dominio de la estructura y diseño curricular. Por lo tanto en esta categoría no se encontró divergencia alguna.</p>

	sociales	los participantes desconocen el plan de administración curricular.	ciudadana.	
6.Viabilidad	Los resultados arrojados por las encuestas permiten establecer que la viabilidad, elemento del diseño curricular es alto para su aplicación en la Institución debido a que los participantes hicieron predominar las respuestas afirmativas.	La Institución, posee viabilidad para la realización y aplicación de un diseño curricular para el grado de transición.	Se evidencia de manera explícita e implícita la viabilidad en cuanto a los requerimientos expuestos en la categoría.	En esta categoría es clara la convergencia, en cuanto al manejo de conceptos de los elementos del diseño curricular, no se evidencia divergencias en cuanto a la viabilidad de los elementos.
7.Evaluación permanente de currículo	Los padres de familia afirman que en la Institución se realiza evaluación permanente del currículo los Directivos docentes y docentes, dos participantes consideran que no se realiza.	La evaluación permanente del currículo garantiza la efectividad de su aplicación y el desarrollo del mismo, en la Institución Jesús maestro se realiza esta actividad, de acuerdo a los resultados arrojados por las encuestas.	La docente manifiesta una previa planificación y diseño de las actividades, sin embargo no se evidencia una adecuada retroalimentación sobre conclusión del tema; además en el contenido que presenta en la planeación del curso, no es muy detallada.	Podemos concluir de acuerdo a los resultados con docentes, directivos docentes y padres de familia la convergencia en los procesos evaluativos, aunque diverge con la posición de la docente del grado de transición, la cual no se evidencia una evaluación planeada y detallada.

6.10. Análisis descriptivo de la triangulación intermétodos.

De acuerdo con el comparativo de los análisis de las encuestas, de la revisión documental y de la observación de clases, podemos concluir que la comunidad educativa de la Institución Educativa Jesús Maestro conformada por docentes, directivos docentes y padres de familia, tienen claro el concepto de Educación Inicial en cuanto a la estructura y algunos elementos del currículo del grado de transición; sin embargo, no hay mucha claridad con respecto al fundamento legal y las leyes que regulan este grado. Con éste análisis podemos inferir que, en nuestra implementación, debemos enfatizar en la necesidad de socializar, con los actores del proceso, los decretos que regulan la enseñanza de este grado.

7. DIAGNÓSTICO DEL CURRÍCULO ACTUAL EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Se presentan en este capítulo los resultados del diagnóstico actual del currículo de la institución y, posteriormente, las recomendaciones para el rediseño curricular para el grado de Transición, de acuerdo con los resultados encontrados.

7.1 Diagnóstico actual del currículo de transición

CATEGORÍA	DEBILIDADES Y FORTALEZAS	ÁREAS DE INTERVENCIÓN CURRICULAR	ACCIONES A DESARROLLAR
Justificación legal Transición	<ul style="list-style-type: none"> La fortaleza para esta categoría es que la docente del grado transición demuestra conocimiento de desarrollo y promoción de las competencias básicas. La debilidad hace referencia al desconocimiento, por parte de la comunidad educativa, acerca de los lineamientos legales para el funcionamiento del grado transición, de acuerdo con lo estipulado por las directivas gubernamentales de la educación en nuestro país. 	Fundamentos curriculares.	Realizar talleres orientados a promover el manejo de los referentes legales y de fundamentación curricular, para el funcionamiento del grado de transición, dirigidos a la comunidad educativa.
Dominio marco teórico	<ul style="list-style-type: none"> Fortalezas: El análisis de los resultados demuestra que una de las fortalezas, va dirigida a docentes y directivos docentes, los 	Participación de la comunidad educativa, información y formación.	Promocionar actividades de socialización de referentes conceptuales y teóricos sobre aspectos pedagógicos

	<p>cuales tienen un mayor dominio del marco teórico y su coherencia en la enseñanza.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Debilidad, Por su parte, los padres de familia evidencian debilidad demostrada en las respuestas dadas por ellos, en las que se evidencia muy poco conocimiento en este campo, lo que indica que, en este caso, el perfil profesional da mayor ventaja en el conocimiento de los aspectos pedagógicos. 		del grado de transición, dirigidas a la comunidad educativa desde una línea de información y formación.
Estructura curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalezas: La comunidad educativa conoce los aspectos principales de la estructura curricular, es decir, el perfil del estudiante, los planes de estudio. • Debilidad: La poca participación de la docente de transición en cuanto al manejo de contenidos de la estructura curricular. 	Gestión curricular	Charlas dirigidas a docentes sobre el manejo de los elementos de una estructura curricular y su aplicabilidad en los procesos curriculares
Metodología en los procesos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> • Debilidad: para este elemento curricular la docente no promueve actividades de trabajo en equipo ni de colaboración. • Fortaleza: se evidencia el acompañamiento y seguimiento por parte de la docente, en las actividades escolares de indagación y exploración, así como el 	Metodología: trabajo en equipo y colaboración.	Organización de talleres de sensibilización dirigidos al personal docente, sobre la importancia del trabajo en equipo y colaboración en el proceso de aprendizaje.

	uso de recursos apropiados de acuerdo con la edad correspondiente al grado de transición.		
Descripción de la estructura y administración del diseño curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Debilidad: de las categorías evaluadas en la propuesta, esta fue la que menos evidenció existencia y aplicación en el diseño curricular de la institución, debido a que ninguna de las técnicas aplicadas reflejó su participación. • Fortaleza: no existe fortaleza 	Gestión curricular	Realizar talleres y charlas con especialistas en gestión curricular, dirigidos a docentes y directivos docentes, donde se evidencie la apropiación de esta categoría en el diseño curricular institucional
Viabilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Debilidad: no se demuestra. • Fortalezas: La Institución posee viabilidad para la realización y aplicación de un diseño curricular para el grado de transición, ya que cuenta con los recursos humanos, planta física, equipamiento y formación del personal docente 	Recursos	Continuar procesos de seguimiento y acompañamiento para mantener procesos vinculados con esta categoría
Evaluación permanente de currículo	<ul style="list-style-type: none"> • Debilidad: no existe evaluación del currículo de preescolar. • Fortaleza: de acuerdo con los resultados, existe una comprensión de la importancia de la evaluación permanente del currículo, la cual garantiza la efectividad de su aplicación y el desarrollo del mismo. 	Evaluación curricular	Realizar la estructuración y organización del currículo en el preescolar con su debido proceso de evaluación permanente y constante

7.2. Diagnóstico y acciones sugeridas para el rediseño del currículo

El diseño Curricular se ha convertido en un instrumento de planificación por excelencia. El concepto de currículum con todas sus variables permite establecer las necesidades de intervención para implementar un rediseño curricular en el grado de transición en la Institución Educativa Jesús Maestro, por medio de la realización de un diagnóstico. Además de evidenciar las concepciones acerca del currículo, nos permite establecer la descripción cualitativa de los resultados de la interpretación de cada uno de los instrumentos aplicados, para una construcción panorámica del estado actual del currículo. Así mismo, las categorías referenciadas en el diagnóstico del currículo actual de la institución educativa brindan elementos para un diagnóstico de las debilidades y fortalezas, áreas de intervención y acciones a desarrollar. Seguidamente se realiza la descripción diagnóstica de cada una de las categorías.

7.2.1. Justificación legal del Grado de Transición.

Para esta categoría se evidencia que la docente del grado transición muestra conocimiento de desarrollo y promoción de las competencias básicas. Sin embargo, la debilidad hace referencia al desconocimiento, por parte de la comunidad educativa, de los lineamientos legales para el funcionamiento del grado transición, de acuerdo con lo estipulado por las directivas gubernamentales de la educación en nuestro país; por lo tanto, se sugiere realizar talleres orientados a promover el manejo de los referentes legales y de fundamentación curricular para el funcionamiento del grado de transición, dirigidos a la comunidad

educativa, teniendo en cuenta aspectos de fundamentos curriculares como área de intervención curricular.

7.2.2. Dominio del marco teórico. El análisis de los resultados encontrados demuestra que una de las fortalezas en este campo, va dirigida a los docentes y directivos docentes, los cuales tienen un mayor dominio del marco teórico y su coherencia en la enseñanza. En cambio, existe una debilidad demostrada, evidenciada en las respuestas dadas por los padres de familia, demostrando así que el perfil profesional da mayor ventaja en conocimiento de los aspectos pedagógicos. De tal forma que se sugiere promocionar actividades de socialización de referentes conceptuales y teóricos, sobre aspectos pedagógicos del grado de transición, para la comunidad educativa desde una línea de información y formación como área de intervención curricular.

7.2.3. Estructura curricular. La comunidad educativa conoce los aspectos principales de la estructura curricular, es decir, el perfil del estudiante, los planes de estudio; no obstante, se evidencia la poca participación de la docente de transición en cuanto al manejo de contenidos de la estructura curricular, por lo que se propone la organización de charlas dirigidas a docentes sobre el manejo de los elementos de una estructura curricular y su aplicabilidad en los procesos curriculares, en el área de gestión curricular.

7.2.4. Metodología en los procesos didácticos. Para este elemento curricular, la docente de transición no promueve actividades de trabajo en equipo ni de colaboración, sin embargo, en los procesos metodológicos se evidencia el

acompañamiento y seguimiento, por parte de la docente, en las actividades escolares de indagación y exploración, así como el uso de los recursos apropiados de acuerdo con la edad. Por ello, se sugiere la organización de talleres de sensibilización, dirigidos al personal docente, sobre la importancia del trabajo en equipo y colaboración y su influencia en el aprendizaje, teniendo en cuenta el área de gestión metodológica de trabajo en equipo y colaboración.

7.2.5. Descripción de la estructura y administración del diseño curricular. De acuerdo con la interpretación de los resultados de las técnicas aplicadas, esta categoría fue la que menos se evidenció, en cuanto a su existencia y aplicación, en el diseño curricular de la Institución, de ahí la importancia de realizar talleres y charlas con especialistas en gestión curricular, dirigidos a docentes y directivos docentes, donde se evidencie la apropiación de esta categoría en el diseño curricular institucional como propuesta de las acciones a desarrollar, en el área de gestión curricular.

7.2.6. Viabilidad. La Institución Jesús Maestro posee viabilidad para la realización y aplicación de un diseño curricular para el grado de transición, ya que cuenta con los recursos humanos, planta física, equipamiento y formación del personal docente. Por lo anterior, se puede afirmar que no existen debilidades en esta categoría, ni área de intervención; sin embargo, se sugiere mantener la planta física, fortalecer los recursos, equipos y tecnología existente y mantener un proceso de actualización para los docentes, de esta manera se le da la continuidad de dicha fortaleza.

7.2.7. Evaluación permanente del currículo. De acuerdo con los resultados obtenidos, existe una comprensión, por parte de la comunidad educativa, de la importancia de la evaluación permanente del currículo, la cual garantiza la efectividad de su aplicación y el desarrollo del mismo; sin embargo, no se realiza la evaluación del currículo del preescolar porque no está conformado. De tal manera que se sugiere la estructuración y organización del currículo en el preescolar con su debido proceso de evaluación permanente y constante, en el área de evaluación curricular

7.3. Estructura curricular para el Grado de Transición

A partir de los resultados del diagnóstico, el grupo de investigación propone la siguiente estructura curricular para el Grado de Transición. (Figura 3).

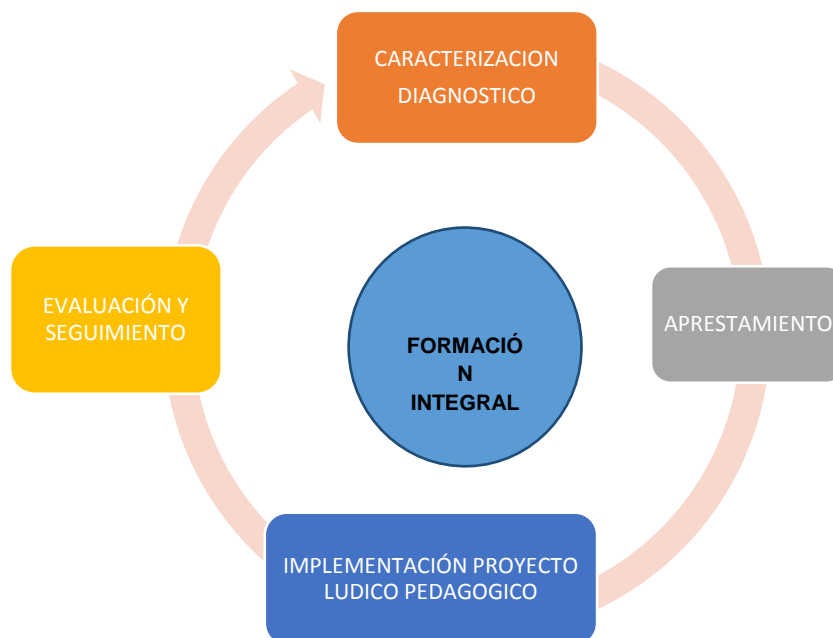


Figura 3 Estructura curricular, grado transición. Elaboración propia

7.3.1. Caracterización

7.3.1.1. Proceso de inicio

➤ Caracterización y diagnóstico

La caracterización y el diagnóstico curricular para el grado de transición se encuentran fundamentado en los parámetros de los lineamientos legales para el diseño curricular; a través de este diagnóstico se formulan logros a corto, mediano y largo plazo para definir con claridad las competencias que el alumno va a lograr.

Esta primera etapa educativa representa un desafío para todo docente de preescolar, y por lo tanto su papel es fundamental. Es así que en ella se realizan múltiples acciones dentro del proceso de aprendizaje, de tipo innovador, creativo, conceptual, una de ellas, es la aplicación del documento trece (MEN, 2010) “El Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición” brinda un conjunto de escenarios diseñados para que las maestras puedan identificar y describir algunas de las competencias que los niños ponen en evidencia al enfrentarse a diferentes situaciones relacionadas con el mundo social, físico y natural. Con este propósito, el instrumento permite la descripción de cuatro competencias básicas para el desarrollo en la infancia: comunicativa, ciudadana, científica y matemática. (Pág. 11)

A partir de los resultados obtenidos se tiene una visión general de las particularidades del grupo, además el documento de caracterización familiar,

donde se incluyen los datos personales, tanto del estudiante como del grupo familiar y/o acudiente, así como aspectos relacionados con la economía familiar, salud, grupo étnico perteneciente, entre otros, permiten una información más amplia del estudiante y su familia.

Este período de inicio y diagnóstico se caracteriza por el proceso de reconocimiento de las normas, y la sensibilización del estudiante sobre su pertenencia a un grupo, el cual tiene reglas que cumplir, como deberes y derechos, un perfil de estudiante, así como también la apropiación de rutinas establecidas para una mejor adaptación y aceptación de las nuevas normas. Es aquí donde la maestra de preescolar pone en funcionamiento su experiencia, disposición y vocación, en proporcionar acciones y espacios de construcción colectiva donde se generen conexiones tanto emocionales como de aprendizaje, valorando conocimientos previos, sensaciones, sentimientos, los cuales van proyectando un trabajo con metas definidas, aspectos por mejorar, y objetivos claros y pertinentes para el diseño de un proyecto de aula, de acuerdo con las características del grupo y sus necesidades. Por lo tanto, el diagnóstico consistirá en un proceso temporal de las acciones sucesivas, estructuradas e interrelacionadas, que por el empleo de técnicas relevantes, permite el conocimiento desde una consideración contextual de los niños que aprenden y su objetivo será sugerir pautas perfectivas que impliquen la adecuación de procesos de enseñanza – aprendizaje, distinguiendo las siguientes etapas en su aplicación:

- Recogida de la información.
- Análisis de la información.
- Valoración de la información.
- Intervención mediante la adecuada adaptación curricular
- Evaluación del proceso diagnóstico.

Aprestamiento

Al ingresar al nivel inicial o transición, los niños deben trabajar en el aprestamiento para desarrollar las destrezas básicas de pensamiento, necesarias para el primer grado. Esto les permitirá el acceso a una información sistemática y a un mundo cultural, ya que estos aprendizajes implican el enriquecimiento afectivo, cognoscitivo y social.

Tomando como base las teorías y leyes del desarrollo y aprendizaje infantil, un niño debidamente aprestado, aun proviniendo de sectores contextuales desfavorables de nuestra sociedad, estará apto para los procesos escolares de los seis años.

Se esclarece que el aprestamiento es el conjunto de actividades secuencialmente organizadas, subiendo de baja complejidad a una alta, que permite desarrollar en los niños su pensamiento, lenguaje, lo sensorio –perceptivo, operaciones lógicas, coordinación motriz, organización espacio-temporal,

resolución de problemas, la auto- determinación y la regulación de conducta. El aprestamiento lleva implícito la maduración de los siguientes aspectos:

- Maduración visual que permita ver con claridad objetos pequeños como una letra o una palabra.
- Maduración auditiva que discrimina sonidos próximos como por ejemplo un fonema.
- Maduración sensorio-motora que permita la ubicación espacial y coordinación óculo-manual.
- Maduración emocional que permita asumir retos y responsabilidades con claridad.

El aprestamiento para el grado de transición hace referencia al estado general de su desarrollo mental, conceptual, perceptivo y lingüístico, precisamente lo que permite aprender sin ninguna dificultad. Esta posición es desde el punto de vista del niño; para el docente, su punto de vista hace referencia a la adopción de teorías y enfoques, a las experiencias o actividades planeadas, la determinación del tiempo y la manera de enseñar para lograr una maduración progresiva en las habilidades del niño.

Ahora bien, la madurez para el aprendizaje son las posibilidades para que el niño adquiriera un nivel de desarrollo físico, psíquico y social, que precisamente le permitirá afrontar las situaciones de aprendizaje y la exigencia del primer grado. Esta madurez se construye progresivamente debido a la interacción de factores internos (fisiológicos y anatómicos) y externos (nutrición, afectividad,

estimulación); esto ocurre cuando las estructuras mentales se encuentren preparadas para ello, es decir, cuando el sistema nervioso en su actividad interna tenga procesos de aprendizaje.

El aprestamiento para el buen desarrollo de un pensamiento lógico, obedece al conjunto de actividades gradualmente organizadas para la construcción, por parte del niño, de conocimiento en lo que se refiere a las nociones de conservación de sustancia, clasificación, seriación y número. Operación completamente distinta a la copia o a la memorización de números, lo que es de interés para el desarrollo de su pensamiento lógico ya que son las actividades de agrupación, seriación, correspondencia y equivalencia, acciones que le llevarán a la idea de número y a la apropiación de conceptos como agregar, reunir, separar y quitar, siendo estas las bases para la adición y la sustracción.

El nivel de desarrollo personal constituye lo que un niño es capaz de aprender y hacer, en una etapa o momento específico; por un lado, se toma en cuenta su nivel de desarrollo operatorio y por otro lado, los conocimientos que ha construido en las experiencias previas de su aprendizaje.

La finalidad de este período de aprestamiento es el desarrollo del niño, mediante el aprendizaje que se da por la experiencia social, culturalmente organizada, a través de la asimilación de habilidades, conceptos, destrezas, normas y valores, proyectados en un proceso de autorregulación, construcción de identidad, aceptación de normas y reglas, así como también en la expresión y

control de emociones, y en la superación de actitudes egocéntricas. De igual manera, el docente de preescolar toma elementos representativos y de gran valor para seguir fortaleciendo el proyecto de aula dirigido al fortalecimiento del grupo y sus necesidades.

7.3.1.2. Implementación de proyecto lúdico pedagógico

Durante esta etapa de la estructura curricular, sobresalen las actividades lúdicas, así como el desarrollo de habilidades y competencias; de esta manera, la lúdica surge como elemento potenciador del desarrollo de los sentidos del infante, Estos sentidos deben ser estimulados y ejercitados para su desarrollo. En la medida que los niños se involucran constantemente con dicha estimulación, aumentan extraordinariamente sus fortalezas en cuanto a la formación práctica, motora y desarrollo intelectual; el aspecto lúdico da un vuelco a los seres humanos porque se es reconocida la liberación energética que estas actividades generan en los niños, es la forma de expresión del ser curioso, explorador, un ser que construye y comparte con pares, el descubrimiento de sus realidades y el despliegue de su creatividad.

La lúdica tiene un importante valor educativo. La escuela ha vivido durante muchos años de espaldas al juego, las investigaciones psico evolutivas nos han demostrado que, a través del juego lúdico, los niños desarrollan esfuerzo instructivo necesario para el aprendizaje de ciertos conocimientos. Se puede observar la naturalidad con la que los niños aprenden y dominan ámbitos del saber, mediante situaciones espontáneas de juego y con un alto sentido cultural. De tal manera que para los niños y niñas en edad preescolar, el juego es el medio

ideal para el aprendizaje. Por medio de este, el infante descubre el ambiente que lo rodea, y le permite conocerse a sí mismo; además, los docentes lo usaremos como herramienta pedagógica, implementando una metodología adecuada para la utilización de los juegos; por lo tanto, se sugieren los proyectos lúdicos pedagógicos como forma de trabajo en el grado de transición.

Es importante resaltar que durante esta etapa o estadio de la estructura curricular, existen aspectos de tipo pedagógico que deben ser profundizados, y el proyecto lúdico pedagógico es un espacio significativo para tal fin, como lo son la revisión e implementación de los derechos básicos de aprendizaje, el seguimiento de las competencias y procesos de autorregulación, proyecto de aula y emociones en los estudiantes, de igual manera, la promoción de los principios pedagógicos y la transferencia de aprendizaje.

7.3.1.3. Evaluación y seguimiento. Esta última etapa de la estructura curricular del grado de transición, representa el cierre de un proceso de seguimiento, cambio, transformación de comportamientos, transferencia de conocimientos, construcción de experiencias, de espacios de aprendizaje, de conductas y pensamientos.

Sobresale el trabajo en equipo, la conexión de emociones, los acuerdos, deberes y responsabilidades acordados durante el año, entre los actores del proceso educativo como el docente, los estudiantes y padres de familia.

La evaluación consistirá en la formación de juicios sobre el valor de las ideas, obras, soluciones, métodos, materiales, procesos, mediante un proceso de valoración y retroalimentación del currículo de preescolar, implicando el uso de criterios y pautas para valorar la medida en los que los elementos particulares sean efectivos y satisfactorios.

El éxito de la evaluación y seguimiento curricular para la institución dependerá del establecimiento de una infraestructura de administración de las actividades, apoyándose sobre las bases, en la conformación de comités y equipos de trabajo, planeación y programación de las actividades, la inducción, ejecución y control y toma de decisiones y por último la evaluación.

8. PLAN DE MEJORAMIENTO

PLAN DE MEJORAMIENTO PARA EL REDISEÑO CURRICULAR DEL GRADO TRANSICIÓN.

CATEGORÍA	ACTIVIDAD	OBJETIVO	METAS	INDICADOR	FASE DE DESARROLLO Y EVALUACIÓN	Nº S	RESP.	RECURSOS	PRESUPUESTO	FECHA E INTENSIDAD HORARIA 2 HORAS.
Justificación grado transición	Talleres para dar a conocer a la comunidad educativa, los lineamientos legales para el funcionamiento del grado transición.	Dar a conocer a la comunidad educativa los lineamientos legales del grado transición.	Informar al 100 % de la comunidad educativa del grado transición sobre los lineamientos legales del grado.	Comunidad de padres de familia y docentes informando los lineamientos legales del grado de transición	Fase: acción de mejora. Los responsables designados revisan la coherencia, dominio y participación del grupo, en la apropiación de lineamientos legales. Se evaluará este proceso mediante la participación y constancia de los participantes en el manejo de la información y su aplicación, y que esta pueda ser explicada coherentemente.	4	Doc. Grado transición. Comunidad	Información documental. Computadores Video been. Refrigerios.	\$ 400.000	30 de abril. 2 horas, 21 de mayo. 2 horas 18 de junio 2 horas. 23 de julio. 2 horas.
Dominio Marco Teórico.	Promoción de actividades de socialización de referentes conceptuales y teóricos sobre aspectos pedagógicos del grado transición.	Informar y formar a la comunidad educativa en lo que respecta a los referentes conceptuales y teóricos del grado transición.	Apropiar a todos participantes, en el manejo de los referentes conceptuales y teóricos de los aspectos pedagógicos del grado transición.	Participantes informados en 100% sobre los referentes conceptuales y teóricos del grado transición.	Fase: acción correctiva. Los responsables designados revisarán los registros de los participantes y solicitarán su utilización de los conceptos en ejemplos de las prácticas pedagógicas.	3	Doc. Grado transición.	Información documental . Computadores Video been. Refrigerios.	\$ 300.000	2 de mayo. 2 horas. 6 de junio. 2 horas. 4 de julio 2 horas.

Estructura curricular.	Conferencia sobre el manejo de elementos de una estructura curricular y su aplicabilidad.	Dar a conocer la estructura curricular y su aplicabilidad y el diseño curricular para el grado transición.	Lograr que el 100% de los docentes de transición interpreten y desarrollen la estructura curricular para el grado de transición.	El 100% de participantes estarán informados y capacitados sobre el manejo de la estructura curricular del grado transición.	Los docentes responsables verificarán con un seguimiento continuo este proceso mediante el indicador de eficacia en la capacidad de análisis de la importancia de esta categoría y su aplicabilidad.. Fase: acción correctiva.	1	Doce. Grado transición.	Documentos. Computadores Video been Refrigerios.	\$ 100.000	
Metodología en los procesos didácticos.	Talleres de sensibilización dirigidos al personal docente sobre trabajo en equipo y colaborativo en cuanto a metodologías didácticas con niños.	Sensibilizar al cuerpo docente de la Institución sobre la importancia del trabajo en equipo y colaborativo, en las metodologías de los procesos didácticos con niños.	Desarrollar en los participantes la capacidad sensibilizadora en lo que se refiere a la metodología de los procesos didácticos de los niños de transición, por medio del trabajo en equipo y colaborativo.	Los docentes de la Institución sensibilizados desarrollarán acciones metodológicas en los procesos del grado transición.	Fase: acción correctiva y acción de mejora. los docentes responsables de la innovación solicitarán a los participantes ,la creación de propuestas que demuestren la sensibilización adquirida en esta actividad.	1	Doc. Grado transición.	Documentos. Computadores Video been Refrigerios.	\$ 100.000	31 de mayo 2 horas.
Descripción de la estructura y administración del diseño curricular.	Conferencia taller dirigido, para la apropiación y dominio gestión curricular.	Realizar taller sobre apropiación de conceptos y aplicaciones del diseño curricular Institucional.	Informar a los participantes de la innovación sobre la descripción de la estructura curricular y su administración.	El indicador será que un 100% de los participantes dominen la gestión curricular.	Fase: acción correctiva. A través de preguntas directas , realizadas por los docentes responsables de la innovación , estos mismos verifican si los participantes se han apropiado de la información tratada.	2	Doc. Grado transición.	Documentos. Computadores Video been Refrigerios.	\$ 200.000	5 de junio. 2 horas 10 de julio 2 horas.

Viabilidad	Seguimiento y acompañamiento para mantenimiento de los procesos de viabilidad.	Realizar seguimiento y acompañamiento de los procesos de viabilidad	Mantener los puntos del diseño curricular que se encuentran en un buen nivel como la infraestructura de la Institución en óptimas condiciones.	Proteger al 100% los niveles de viabilidad del currículo para el grado transición.	Fase: acción preventiva. Los docentes responsables y los participantes velarán por el respectivo mantenimiento de dichas infraestructuras para su mantenimiento en óptimas condiciones.	1	Doc. Grado transición.	Documentos. Computadores Video been Refrigerios.	\$ 100.000	26 de junio. los días hábiles y no hábiles del calendario escolar.
Evaluación permanente del currículo	Estructuración y organización del currículo para el grado transición	Organizar y ajustar el currículo en su estructuración para el grado transición permanente mente.	La meta será mantener la realización del seguimiento a todos los procesos en su categoría,	El indicador será el registro de las actividades con sus respectivas actas, con un 100% en su realización.	El seguimiento y evaluación será integrador en las mejoras que cada fase presente y sea trabajada en conjunto, de allí en que en cada encuentro se plasmara un acta de asistencia y participación de los responsables de esta propuesta innovadora y transformadora.	13	Doc. Grado transición.	Documentos. Computadores Video been Refrigerios.	Este presupuesto está incluido en todos los encuentros: Total presupuesto: \$1.200.000	En cada encuentro con los participantes, los docentes responsables de la innovación evaluarán los procesos llevados a cabo en las etapas de aplicación del plan de mejoramiento.

CONCLUSIONES

A lo largo de esta propuesta de innovación pedagógica, modalidad profundización, ubicada en el escenario de diseño curricular, se desarrolló un proceso que permite arrojar las siguientes conclusiones:

1. Teniendo en cuenta las técnicas utilizadas para la recolección de información tales como, la revisión documental, la observación de clases, la aplicación de encuestas, se determinó que en la institución educativa presenta una propuesta de diseño curricular poco coherente con el grado de transición, y lo propuesto por el Proyecto Educativo Institucional, es ajeno a los requerimientos pedagógicos del nivel de preescolar, es decir, hay unas orientaciones para la implementación de procesos adecuados teniendo en cuenta las necesidades de los niños y las niñas, considerando, de igual manera, la importancia de la normatividad y documentos que rigen la educación preescolar. Al desconocer y no tener en cuenta estos requerimientos, la práctica docente presenta falencias y aspectos por mejorar.
2. El currículo representa una herramienta para comprender el contexto, las finalidades de la educación, las secuencias, las estrategias metodológicas y los procesos de evaluación en una Institución, de acuerdo con la experiencia adquirida con algunos referentes de la comunidad educativa y la interacción en las dinámicas de recolección, devolución de la información, tales como padres de familia, docentes y directivos docentes

conjuntamente con su participación y vinculación al proceso de formación y diagnóstico.

3. Se identificaron los elementos fundamentales del rediseño curricular, tales como: justificación legal para el grado de transición, dominio de marco teórico, estructura curricular, metodología en los procesos didácticos, descripción de la estructura y diseño curricular, viabilidad y evaluación permanente del currículo como resultado de un proceso arduo de recolección, análisis e interpretación de la información a través de diferentes técnicas de corte cualitativo y cuantitativo. Dichos elementos permiten la creación de un plan de mejoramiento para la gestión de cambios, sugerencias, actividades, metas e indicadores que permiten establecer mecanismos de reflexión y valoración de la práctica pedagógica y su transformación en el grado de transición.
4. Se realizó un proceso descriptivo de la aplicación de los diferentes instrumentos utilizados, un registro formal y sistemático de cada una de las técnicas utilizadas, con su debida interpretación formal, enmarcada en aspectos de viabilidad y confiabilidad.
5. En línea con los intereses académicos y profesionales, la experiencia fue enriquecedora y significativa. Al estar en contacto con los integrantes de la comunidad educativa, se evidenció un trabajo en conjunto de formación y participación, es decir, de construcción social y pedagógica, al conocer sus inquietudes, conceptos y recomendaciones para la cualificación y mejora de los procesos institucionales.

6. Se desarrolló un esquema de estructura curricular a partir de las diferentes etapas que conforman un proceso de formación para estudiantes del grado de transición, teniendo en cuenta los estadios evolutivos del desarrollo, las necesidades personales y contextuales, la normatividad que regula la educación preescolar, y el perfil del estudiante de acuerdo con la institución.
7. El diagnóstico y el diseño de una estructura curricular posibilita el desarrollo de la propuesta curricular, por medio de proyectos lúdicos pedagógicos encaminados a la transformación de prácticas pedagógicas significativas.

RECOMENDACIONES

A continuación se presenta una serie de recomendaciones obtenidas a lo largo de la propuesta de innovación pedagógica, estas son:

1. Dar continuidad a la participación, por parte de los diferentes estamentos de la comunidad, en los procesos de construcción pedagógica institucional.
2. Revisar el plan de mejoramiento para el rediseño curricular del grado de transición en cuanto a los procesos de seguimiento y control del desarrollo del mismo
3. Publicitar con la comunidad en general los resultados y conclusiones de la propuesta de innovación, liderado por el equipo consolidado para tal fin
4. Revisar la estructura curricular sugerida para el grado de transición y su debida caracterización, por parte de los directivos docentes.

REFERENCIAS

- Álvarez de Zayas, R. (1997). *Hacia un currículum integral y contextualizado*. La Habana: Editorial Academia.
- Arnaz, J. A. (1993). *La Planeación Curricular*. 2ª edición. México: Editorial Trillas.
- Blandez, J. (2000). *La investigación acción un reto para el profesorado*. Barcelona: INDE.
- Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin Company
- Bolaños, G. y Molina, Z. (2007). *Introducción al currículo*. San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31,21-32.
- Bruner, J. S. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Brunning, R., Schaw, G., Norby, M. y Ronning, R. (2004). *Cognitive Psychology and Instruction*. New Jersey: Pearson Education.
- Calvo Rueda M. (1994), Tesis Doctoral La Educación Infantil en España, Planteamientos Legales Y Problemática Actual. Universidad complutense de Madrid.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique
- Coll, C. (1987). *Psicología y currículum*. Barcelona: Laia

Coll, C. (1996). *Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de 10 mismo ni 10 hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica*. *Anuario de Psicología*, (69), 153-178

Coll, C. (1997). *Aprendizaje escolar y construcción de conocimiento*. México: Paidós.

Collins, A. y Stevens, A. (1983). *A cognitive theory of inquiry teaching*. In C. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and model: An overview of their current status* (pp. 383-434). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Colmenar, M. (1995). *Génesis de la educación infantil en la sociedad occidental*. *Revista Complutense de Educación*, 6(1),15-29. Extraído de <https://dialnet.unirioja.es/revista/1127/V/6>

Congreso de la República de Colombia. (1991). *Ley 12 de 1991. Convención Internacional sobre los Derechos del Niño*. Bogotá: Congreso de la República. Extraído de <https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/ley-12-de-1991.pdf>

Congreso de la República de Colombia. (2006). *Ley 1098 de 2006*. Bogotá: Congreso de la República. Extraído de https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm

Dahlberg, G., Moss, P. and Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. London: Falmer Press.

Extraído de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED433943.pdf>

Delors, J., Al Mufti, I. Amagi, I. Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B...Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un Tesoro*. UNESCO: Santillana-Ediciones UNESCO

Díaz-Barriga, F. Lule, M., Pacheco, D., Saad, E. y Rojas, S. (2008) *Metodología de diseño curricular para la educación superior*. México: Trillas.

Duncan, R. M. (1995). *Piaget and Vigotsky revisited: DFiialogue or assimilation*. *Developmental Review*, 15, 458-472.

Fals Borda, O. (sin fecha) *La Investigación acción investigativa: Aportes en el proceso de la formación para la acción*. Buenos Aires.

Farnham-Diggory, S. (1992). *Cognitive processes in education*. New York: HarperCollins Publishers

Ferrer, A. y González, A. (2011). *Currículo para la bibliotecaria escolar*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación

Gardner, H. (2003). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el Siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

Geary, D. (1995). Reflections of evolution and culture in children's cognition. Implications for mathematical development and instruction. *American Psychologist*, 50(1), 24-37.

Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J. (1994). *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J. (1995). *Esquemas de racionalización en una práctica compartida. En Volver a pensar de la educación. Prácticas y discursos educativos*, (pp. 13-44). Congreso Internacional sobre Didáctica. Madrid: Morata.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Goodson, I. (2000). *El cambio en el currículo*. Barcelona: Octaedro.

Hernández, F. y Sancho, J. M. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós.

Hyslop-Margison, E. y Strobel, J. (2007). Constructivism and education: Misunderstandings and pedagogical implications. *The Teacher Educator*, 43(1), 72-86. Taken from <https://doi.org/10.1080/08878730701728945>

Lazo, L. y Castaño, R. (2001). *La investigación curricular en las carreras de formación de profesionales técnicos: un enfoque sistémico*. La Habana: ISPETP

Magendzo, A., Abraham, M. y Lavin, S. (2014). El campo curricular y su expresión en las reformas curriculares en Chile. En A. Díaz-Barriga y J. García (coord.) *Desarrollo del currículum en América Latina Experiencia de diez países* (pp. 173 - 210). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Magendzo, A. y Donoso, P. (1992). *Diseño Curricular Problematicador*. Santiago de Chile:PIIE.

Matlin, M. (2013). *Cognitive Psychology*. 8ª edición. San Francisco, CA: Wiley

Mayer, J. D. y Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 17, 89–113.

MEN. (1994). *Ley 115 de Febrero 8 de 1994*. Bogotá: Congreso de la República.

Extraído de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

MEN. (1997). *Decreto 2247 de 1997*. Bogotá: Congreso de la República. Extraído

de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-104840_archivo_pdf.pdf

MEN. (1998). *Lineamientos curriculares. Preescolar*. Bogotá: Ministerio de

Educación Nacional. Extraído de:

https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf10.pdf

MEN. (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la Primera Infancia*. Bogotá:

Taller Creativo de Aleida Sánchez B. Ltda. Extraído de

https://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-178053_archivo_PDF_libro_desarrollainfantil.pdf

MEN. (2010). *Aprender y Jugar. Instrumento diagnóstico de competencias básicas en transición*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Extraído de https://www.researchgate.net/publication/301649189_DOCUMENTO_13_Aprender_y_Jugar_Instrumento_Diagnostico_de_Competencias_Basicas_en_Transicion

MEN. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje. Transición*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Murcia Florián, J. (1990). *Investigar para cambiar. Un enfoque sobre Investigación Acción Participante*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Ortiz Vega, J. (s.f.) *Los Fundamentos del Currículum*

Recuperado de http://carlospaba.weebly.com/uploads/1/1/5/8/11583933/los_fundamentos_del_currículo.pdf

Osorio Villegas, M. y Herrera Púa, M. (2013). *Educación Preescolar en Colombia, estructura del currículo y modelo pedagógico didáctico*. Barranquilla: Editorial Uninorte.

Oteiza, F. y Montero, P. (1994). *Diseño de Currículum: Modelos para su producción y actualización*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Políticas educativas de la atención a la diversidad cultural. UNESCO (2005)

Puntambekar, S. y Hübscher, R. (2005). Tools for scaffolding students in a complex learning environment: What have we gained and what have we missed? *Educational Psychologist*, 40(1), 1–12

- Salgado Lévano Ana C, (2007) artículo, Investigación Cualitativa: Diseños, Evaluación, Evaluación del Rigor Metodológico y Retos, Universidad San Martín de Porres, Lima 2007
- Shuell, T.J. (1996). The role of educational psychology in the preparation of teachers. *Educational Psychologist*, 31(1), 5-14
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson Educación.
- Scrimsher, M. y Tudge, J. (2003). The Teaching/Learning relationship in the first year of school: Some revolutionary implications of Vygotsky's theory. *Early Education and Development*, 14(3), 293-312. DOI 10.1207/s15566935eed1403_3
- Simpson, O. (2002). *Supporting students in online, open and distance learning*. London: Kogan Page.
- Soto Guzmán, V. (1976). *Desarrollo de modelos curriculares*. Santiago de Chile:
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development: Theory and Practice*. New York, NY: Harcourt, Brace & World.
- Tyler, R. W. (1987). *Los principios del currículo*. 5ª edición (1ª edición, 1933). Buenos Aires: Editorial Troquel.

Valverde, G. (1997). Evaluación y estándares de currículo. En, B. Álvarez y M. Ruiz (Eds.), *Evaluación y reforma educativa. Opciones políticas* (pp. 67-102). Santiago de Chile: PREAL.

Vargas, G. (2017). *La importancia del diseño curricular en la institución educativa*.
Magisterio.com.co [En línea] <https://www.magisterio.com.co/articulo/la-importancia-del-diseno-curricular-en-la-institucion-educativa>

Anexo 1 Encuesta Directivos Docentes y Docentes

UNIVERSIDAD DEL NORTE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INFANTIL.

Encuesta dirigida a Directivos Docentes y Docentes de la Institución EVALUACIÓN CURRÍCULO ACTUAL DEL GRADO DE TRANSICIÓN.

I. JUSTIFICACIÓN.

Es necesario determinar los logros y desaciertos en el diseño curricular para el grado de transición, con el objeto de realizar ajustes y atender las demandas del contexto, por ende exige a las Instituciones educativas evaluar el currículo, bajo el propósito de mejorar los procesos de formación y entregar niños felices con pertenencia social.

Se hace relevante la importancia de la evaluación curricular, como proceso que permite una reflexión y análisis para la toma de decisiones en mejora de la propuesta curricular para el grado transición. La evaluación abarca un conjunto de elementos que intervienen en este proceso como son el propósito y objetivos del grado transición, su desarrollo y puesta en práctica, como también el impacto social tanto a nivel de docentes, estudiantes y padres de familia.

II. PROPÓSITO.

Indagar sobre el estado actual del currículo del grado transición, desde su diseño, su desarrollo e implementación, como de su correspondencia con el modelo pedagógico asumido en el PEI, su misión y visión; lo cual permitirá identificar sus necesidades, fortalezas y demandas en las cuales deberán estar fundamentadas las decisiones para su mejoramiento.

III. INSTRUCCIONES.

Este instrumento ha sido estructurado teniendo como referentes las tendencias curriculares contemporáneas. Está organizado en cuatro (4) partes:

I. Identificación de la Institución.

II. 1.Elementos del diseño curricular a evaluar

2. Estructura Curricular, Metodología en los procesos didácticos

3. Descripción de la estructura y administración del diseño curricular, Viabilidad

4. Evaluación permanente del Currículo.

III. **Observaciones**

I PARTE.

INSTITUCIÓN:	GRADO:
CIUDAD:	DEPARTAMENTO:
RÉGIMEN (DURACIÓN): Calendario a () calendario b () Marque con una x.	
Fecha de aplicación de la prueba:	

II PARTE**ELEMENTO DEL DISEÑO CURRICULAR A EVALUAR.****1. JUSTIFICACIÓN DEL GRADO TRANSICIÓN.**

Manifestaciones específicas a observar	Sí	NO	Comentario
1.1 Posee información sobre bases legales (Normatividad) del nivel preescolar.			
2. Reconoce las necesidades familiares, espirituales y/o pedagógicas de los estudiantes (Análisis Social).			
1.3 Tiene conocimiento de los oficios, y/o trabajos de los padres de familia de la Institución. Análisis Económico.			
1.4 Contribución del actual currículo al desarrollo regional, nacional y de los niños de la Institución:			
<ul style="list-style-type: none"> Presenta el diagnóstico de necesidades e intereses de formación por parte de los estudiantes. 			
<ul style="list-style-type: none"> Presenta el estudio de la demanda de la población del sector. 			
<ul style="list-style-type: none"> Presenta el estudio del impacto social como propuesta curricular. 			

2. MARCO TEÓRICO DEL PROYECTO CURRICULAR.

2.1 Fundamentación Teórica considerando:			
<ul style="list-style-type: none"> En la propuesta curricular de la institución se presentan los argumentos filosóficos, epistemológicos, disciplinares y profesionales. 			
<ul style="list-style-type: none"> En la propuesta Curricular de la Institución se define las demandas del entorno. 			
<ul style="list-style-type: none"> En la propuesta Curricular de la Institución se tiene en cuenta los avances en el campo de la pedagogía infantil. 			
2.2 Existe coherencia entre la misión y la visión Institucional y la propuesta curricular.			

2.3 Existe coherencia entre la propuesta curricular y el modelo pedagógico de la Institución, planteado en el P E I.			
2.4 En la propuesta Curricular de la Institución está sustentado en el enfoque:			
<ul style="list-style-type: none"> • Conductista. • Constructivista. • Ninguno. 			
3. ESTRUCTURA CURRICULAR.			
3.1 Se asume un concepto niña o niño como estudiante en la propuesta curricular.			
3.2 Se define el perfil de estudiante en términos de dimensiones.			
3.3 Se describe el perfil de ingreso de los niños y las niñas.			
3.4 En el plan de estudio sus contenidos están organizados por:			
<ul style="list-style-type: none"> • Componentes • Áreas • Ejes • Núcleos temáticos • Módulos • Proyectos Lúdicos • Otros 			
3.5 Existe congruencia entre el perfil del estudiante y el contenido de las unidades curriculares			
3.6 Cada unidad curricular presenta el programa:			
<ul style="list-style-type: none"> • Sinóptico • Analítico 			
3.7 Presentan organización lógica y cronológica las unidades curriculares.			
3.8 Se tiene en cuenta o se prioriza el desarrollo de los contenidos en alguna secuencia.			
3.9 En el diseño de la propuesta curricular se tienen en cuenta los ejes transversales.			
3.10 Presenta actividades de integración de conocimientos			

3.11 Incorpora actividades de formación integral			
3.12 Incorpora al menos un idioma extranjero			
3.13 las nociones de investigación se reflejan en: <ul style="list-style-type: none"> • Unidades Curriculares () • Eje Transversal () Marque con una X			
4. METODOLOGÍA EN LOS PROCESOS DIDÁCTICOS.			
4.1 La propuesta curricular indica la metodología y las técnicas a utilizar para facilitar el proceso educativo, acordes con el modelo curricular adoptado			
4.2 Existe coherencia entre el modelo pedagógico de la institución y la práctica pedagógica de los docentes.			
4.3 Usted participa o conoce los tiempos determinados en la organización o estructuración curricular.			
5. DESCRIPCIÓN DE LA ESTRUCTURA Y ADMINISTRACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR.			
5.1 La propuesta curricular describe el plan para administrar el currículo			
5.2 La propuesta curricular incorpora los entornos virtuales en el proceso formativo.			
5.3 Ambiente Escolar:			
<ul style="list-style-type: none"> • La propuesta curricular fomenta el respeto entre toda la comunidad educativa. 			
<ul style="list-style-type: none"> • La propuesta curricular involucra a los padres de familia. 			
<ul style="list-style-type: none"> • En la propuesta curricular existen espacios para las quejas y denuncias. 			
<ul style="list-style-type: none"> • En la propuesta curricular se desarrollan proyectos de convivencia. 			
6. VIABILIDAD			
6.1 La propuesta curricular presenta los requerimientos:			
<ul style="list-style-type: none"> • Recursos humanos 			
<ul style="list-style-type: none"> • Planta física 			
<ul style="list-style-type: none"> • Equipamiento 			

• Formación de personal docente			
7. EVALUACIÓN PERMANENTE DEL CURRÍCULO			
7.1 La institución presenta un plan de evaluación permanente del currículo			

III PARTE

OBSERVACIONES:

ANEXO.2. FORMATO DE OBSERVACION DE CLASES

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INFANTIL

FORMATO DE OBSERVACIÓN DE CLASES NO PARTICIPANTE

I. JUSTIFICACIÓN.

El siguiente formato se fundamenta en una línea de trabajo relacionada con la evaluación de situaciones en el contexto del aula, intervenidas con el rediseño de un currículo para preescolar, mediante la observación no participante en el aula de clases.

II. PROPÓSITO.

Registrar información observada en el aula de clase, teniendo en cuenta una serie de criterios que nos permitirán una reflexión sobre el estado de la práctica pedagógica de los docentes de la institución educativa Jesús Maestro para determinar necesidades potencializar fortalezas relacionadas con el diseño curricular.

III. INSTRUCCIONES.

Este instrumento ha sido estructurado teniendo como referentes las tendencias curriculares contemporáneas. Está organizado en cuatro partes:

- Identificación de la Institución.
- Estructura Curricular, Metodología en los procesos didácticos
- Planificación y diseño curricular.
- Análisis cualitativo descriptivo

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

A. Datos institucionales

Nombre de la Institución: Jesús Maestro F.M.S.D

Dirección: Calle 54 # 8ª 03

B. Información de lo observado

Tema central de la actividad observada: El ciclo del agua (De dónde Viene la Lluvia).

Hora de Iniciación () y finalización ().

Propósito formativo u objetivo de la clase o actividad observada:

No. de estudiantes:

Organización del aula de clases:

- a) Puestos individuales ()
- b) Por parejas ()
- c) Por grupos ()
- d) Tipo asamblea (semicírculo o forma de herradura) (X)

Otra forma: _____

II ESTRUCTURA CURRICULAR, METODOLOGÍA EN LOS PROCESOS DIDÁCTICOS.

Descriptor es de las competencias del perfil del formador (maestro)	Inicio		Coment ario o Evidencia cualitativa	Desarrollo		Coment ario o Evidencia cualitativa	Final		Coment ario o Evidencia cualitativa
	Se evidencia			Se evidencia			Se evidencia		
	No	Si		N o	S i		N o	S i	
1. Presenta a los estudiantes de manera explícita el propósito de las actividades (objetivo, propósito, Intención meta, etc.)									
2. En las actividades observadas se hace evidente la relación con alguna de las siguientes la(s) competencia(s) pedagógica(s) : SEÑALE CUÁL O CUÁLES .									
Competencia	S i	N o	Explique lo observado al respecto.						
A. Competencia conocimiento pedagógico ()	X								
B. Competencia, planificación	x								

n y diseño curricular ().			
Competencia Conocimiento o Dominio de las dimensiones del desarrollo infantil	x		
D. de estrategias de enseñanza utilizadas (Competencia promoción del aprendizaje significativo y genuino en sus alumnos a través).	x		
E. Competencia de evaluación y retroalimentación de los aprendizajes ().	x		
Competencia atención a la diversidad e inclusión ().			

G, promoción de la investigación , indagación , exploración en los alumnos			
H. Competencia acompañamiento a los estudiantes ().			
k. Promoción de la Competencia ciudadana ()			
j. Promueve el aprendizaje lúdico, participativo e integral en sus actividades.			
3. Teniendo en cuenta <u>el plan de estudio y las otras programaciones para desarrollar en el curso de transición</u>, identifique la(s)s competencia(s) que el docente está enfatizando para promoverlos en sus estudiantes durante el periodo y/o año escolar . <div style="text-align: right;">Explique lo observado</div>			
Competencia básica en transición	si	No	
A. Competencia ciudadana ()			

B. Competencia científica ()			
C. Competencia comunicativa ()			
D. Competencia matemática ()			
Otros contenidos a observar en el plan de estudio del curso del docente observado.	II PLANIFICACIÓN Y DISEÑO CURRICULAR		
4. El contenido, que presenta el docente en la planeación del curso se relaciona con los objetivos del nivel de preescolar (ley 115) y las competencias del grado de transición.			
5. El contenido, que presenta el docente en la planeación del curso deja claro el referente conceptual, las destrezas mentales o físicas y las			

actitudes a promover en el desarrollo del plan de estudio en el que se apoya para preparar la clase.	
6. El docente en su plan curricular contextualiza su contenido a la localidad y a la realidad socio familiar.	
7. El docente en su plan curricular propone de manera permanente estrategias de aprendizaje en equipo, colaborativo o cooperativo.	
8. El docente en su plan curricular propone de manera permanente las actividades que se centran en una metodología en donde él explica, modela y da todas las instrucciones	
9. En el horario del salón Se proponen formas de trabajo	

<p>como proyectos lúdico pedagógico ,talleres, asignaturas de áreas del conocimiento , otros</p> <p>Analicen las proporción de tiempo que le dedican en la semana</p>	
<p>10. El docente en su plan curricular propone de manera adecuada actividades de contacto directo con diversos contextos reales que permiten la vinculación de los estudiantes a contextos concretos</p>	
<p>11. El docente utiliza diversos recursos y los utiliza de formas diversas para buscar aprendizajes significativos en el estudiante.</p>	
<p>12. El docente utiliza de forma pedagógica los recursos tecnológicos para provocar</p>	

<p>un aprendizaje significativo en el estudiante.</p>	
<p>13. El docente utiliza de forma pertinente el entorno (físico, social y natural) como mediador que buscan un aprendizaje más significativo del estudiante.</p>	
<p>ALINEACIÓN CONSTRUCTIVA: identifique la coherencia entre todos los elementos del plan curricular del grado de transición.</p>	<p>COMENTARIOS DEL OBSERVADOR</p>

Anexo 3. Encuesta Padres de Familia

UNIVERSIDAD DEL NORTE

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INFANTIL.

Encuesta dirigida a Padres de Familia de la Institución EVALUACIÓN CURRÍCULO ACTUAL DEL GRADO DE TRANSICIÓN.

II. JUSTIFICACIÓN.

Es necesario determinar los logros y desaciertos en el diseño curricular para el grado de transición, con el objeto de realizar ajustes y atender las demandas del contexto, por ende exige a las Instituciones educativas evaluar el currículo, bajo el propósito de mejorar los procesos de formación y entregar niños felices e independientes.

II. PROPÓSITO.

Indagar sobre el estado actual del currículo del grado transición, tanto desde su diseño, su desarrollo e implementación, como de su correspondencia con el modelo pedagógico asumido en el PEI, su misión y visión; lo que permitirá conocer sus necesidades, fortalezas y demandas en las cuales deberán estar fundamentadas las decisiones para su mejoramiento.

III. INSTRUCCIONES.

Este instrumento ha sido estructurado teniendo como referentes las tendencias curriculares contemporáneas. Está organizado en cuatro (4) partes:

I. Identificación de la Institución.

II. 1.Elementos del diseño curricular a evaluar

2. Estructura Curricular, Metodología en los procesos didácticos

3. Descripción de la estructura y administración del diseño curricular, Viabilidad

4. Evaluación permanente del Currículo.

III. Observaciones

I PARTE.

INSTITUCIÓN:	GRADO:
CIUDAD:	DEPARTAMENTO:
RÉGIMEN (DURACIÓN): Calendario a () calendario b () Marque con una x.	
Fecha de aplicación de la prueba:	

II PARTE

ELEMENTO DEL DISEÑO CURRICULAR A EVALUAR.

JUSTIFICACIÓN DEL GRADO TRANSICIÓN.			
Manifestaciones específicas a observar	SÍ	NO	Comentario
¿Usted conoce las normas que están escritas en la constitución de nuestro país, que hacen referencia a ¿cómo debe funcionar el nivel preescolar?			
¿Tiene usted conocimiento acerca de ¿Cómo viven, qué religión profesan o qué deben aprender los niños en un nivel de preescolar?			
¿Tiene usted conocimiento acerca de los trabajos u oficios a los que se dedican los padres de familia de su Institución?			
Conocimiento acerca si el currículo actual ayuda a que los niños a futuro puedan contribuir a un mejor bienestar para la región y para el país.			
<ul style="list-style-type: none"> ¿Sabe usted a que se le llama currículo? 			
<ul style="list-style-type: none"> ¿Conoce que cosas debe aprender un niño de preescolar? 			
<ul style="list-style-type: none"> ¿Sabe usted la cantidad de niños que asisten al nivel preescolar en su sector?. 			
<ul style="list-style-type: none"> ¿Lo que aprenden los niños en la escuela genera cambios en ellos y en su comunidad? ¿Cuáles? 			
MARCO TEÓRICO DEL PROYECTO CURRICULAR.			
Fundamentación Teórica considerando:			
<ul style="list-style-type: none"> ¿Ha recibido información u orientaciones sobre cómo enseñar, tratar a los niños en edad preescolar? 			
<ul style="list-style-type: none"> ¿Ha escuchado o le han contado de algún autor o señor importante que haya escrito sobre los niños? Sabe usted lo que ha dicho o hablado al respecto? 			
ESTRUCTURA CURRICULAR.			
¿Tiene usted conocimiento si en la institución explican? ¿cómo es un niño o una niña en preescolar?			
¿Tiene usted conocimiento si en la institución explican? ¿Cómo debe comportarse un niño espiritualmente, afectivamente, en la forma como aprende en el preescolar?			

¿Tiene usted conocimiento si los trabajos que los niños de preescolar realizan en clases, van en orden de paso a paso de lo más fácil a lo más difícil?.			
¿Ha observado si en las tareas de los niños en una misma clase pueden dar temas de inglés, matemáticas, artística u otras materias?			
¿Ha observado si en las clases se enseña a los niños a ser mejores personas, a ser amables y respetuosos?			
¿Tiene usted conocimiento si los niños están aprendiendo otro idioma por ejemplo inglés, francés, etc.?			
METODOLOGÍA EN LOS PROCESOS DIDÁCTICOS.			
¿Tiene usted conocimiento cómo la profesora le enseña o que cosas hace para que los niños aprendan?			
¿Sabe usted qué es un modelo pedagógico?			
DESCRIPCIÓN DE LA ESTRUCTURA Y ADMINISTRACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR.			
¿En la institución se utilizan computadores, Tablet o incluso celulares para que los niños aprendan?			
Ambiente Escolar:			
<ul style="list-style-type: none"> ¿En la institución se fomenta el respeto entre toda la comunidad educativa? 			
<ul style="list-style-type: none"> ¿La institución involucra a los padres de familia, en todas las actividades que se realizan? 			
<ul style="list-style-type: none"> ¿En la institución si algo no le gusta le permiten colocar una queja? 			
<ul style="list-style-type: none"> ¿En la institución se trabaja en actividades para mejorar las relaciones entre todos los compañeros, los docentes y los padres de familia? 			
VIABILIDAD			
La propuesta curricular presenta los requerimientos:			
<ul style="list-style-type: none"> ¿La institución cuenta con rector, coordinadores, orientadores o psicólogos, profesores, secretaria y aseadores? 			
<ul style="list-style-type: none"> ¿Cada curso tiene un salón para los niños y las niñas, baños, zona de recreo, sala de informática, lugar para comprar la merienda? 			
<ul style="list-style-type: none"> ¿Tiene usted conocimiento si los docentes de preescolar estudiaron la profesión para dar clases en el nivel preescolar? 			

EVALUACIÓN PERMANENTE DEL CURRÍCULO
--

Asiste usted a reuniones donde los docentes les preguntan ¿Que se debe mejorar?, ¿Usted da sugerencias?			
---	--	--	--

III PARTE

OBSERVACIONES:

Anexo 4. Guía de Socialización

UNIVERSIDAD DEL NORTE

GUÍA REDISEÑO CURRICULAR DEL GRADO TRANSICIÓN MAESTRÍA 57

Docentes: SANDRA PABA

YULMIS RODRIGUEZ

MARIA SCHOONEWOLFF

Socialización de resultados

Fecha: martes 13 de marzo de 2018

lugar: sala TIC

Hora: 12:00 pm

Tiempo aproximado: 45 minutos

- **Objetivos:** Retroalimentar el diagnóstico del currículo del grado de transición, producto de los resultados de técnicas utilizadas para la recolección de información, mediante mesas de trabajos y exposiciones a directivos docentes y docentes, padres de familia
- **Metodología:** Para socializar la información se ha organizado la actividad en tres momentos, un primer momento de exposición con la utilización de diapositivas con la información pertinente del currículo del grado de transición, un segundo momento de mesas de trabajo con los docentes y padres de familia para retroalimentar ideas y soluciones del material socializado y un tercer momento de las propuestas planteadas.
- Primer momento: socialización del currículo actual de la institución, se especificaran las categorías correspondientes, las debilidades y fortalezas, áreas de intervención y las acciones a desarrollar, mediante técnica de exposición.
- Segundo momento: Retroalimentación de los docentes directivos y padres, respecto a las percepciones de lo expuesto anteriormente, mediante mesas de trabajo, distribuidos uniformemente de tal manera que en cada mesa exista un representante de cada grupo, se le entregara un documento con las categorías correspondientes al currículo para plantear las posibles acciones a desarrollar, haciendo uso de sus ideas, criterios y participación.
- Tercer momento: socialización de las propuestas a desarrollar por cada grupo
- **Cierre y conclusiones:** En este espacio se realizara la síntesis del trabajo, recomendaciones y sugerencias, acuerdos y compromisos, de acuerdo a los integrantes de las mesas de trabajo.
 - **Recursos:** Guía de trabajo, recursos humanos, tecnológicos, logística